



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ALESSANDRA AUGUSTA PEREIRA DA SILVA**

**O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA  
FORMAÇÃO INICIAL: Um Estudo de Representações**

**CURITIBA, 2008**

---

**ALESSANDRA AUGUSTA PEREIRA DA SILVA**

**O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO INICIAL: Um  
Estudo de Representações**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr. Gertrud Friedrich Frahm**

**Co-orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão**

**Curitiba, PR**

**2008**

**ALESSANDRA AUGUSTA PEREIRA DA SILVA**

**O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO INICIAL: Um  
Estudo de Representações**

Dissertação apresentada ao curso de Pós -  
graduação em Letras – Estudos Lingüísticos da  
Universidade Federal do Paraná, como requisito  
parcial ao título de Mestre em Estudos Lingüísticos

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr. Gertrud Friedrich Frahm**

**Co-orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão**

**Curitiba, PR**

**2008**

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Alessandra Augusta Pereira da. O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO INICIAL: Um Estudo de Representações. Curitiba, 2008.  
187p.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade Federal do Paraná/PR.

Área de concentração: Lingüística Aplicada

Orientadora: Frahm, Gertrud Friederich

Co-orientadora: Cristovão, Vera Lúcia Lopes

1. Papel da Disciplina de Língua Inglesa em Letras. 2. Formação em Pré-serviço. 3. Trabalho Docente. 4. Representação. 5. Intervenção.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

## PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de ALESSANDRA AUGUSTA PEREIRA DA SILVA para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

As abaixo assinadas GERTRUD FRIEDRICH FRAHM, TELMA GIMENEZ, CLARISSA MENEZES JORDÃO e VERA LUCIA LOPES CRISTÓVÃO argüíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÃO EM TEXTOS DO PROFESSOR-FORMADOR ACERCA DO PAPEL DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS”

Procedida a argüição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
GERTRUD FRIEDRICH FRAHM		Aprovada
CLARISSA MENEZES JORDÃO		APROVADA
TELMA GIMENEZ		APROVADA
VERA LUCIA L. CRISTÓVÃO		APROVADA

Curitiba, 24 de outubro de 2008.

Prof. Dr. Paulo Astor Soethe  
Coordenador



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

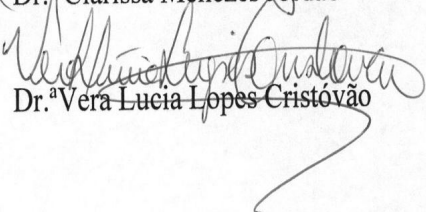
Ata quadringentésima décima sétima, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **ALESSANDRA AUGUSTA PEREIRA DA SILVA**. No dia vinte e quatro de outubro de dois mil e oito, às dezoito horas, na sala 1005-B, 10.º andar, no Edifício Dom Pedro I, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelas seguintes Professoras Doutoras: **GERTRUD FRIEDRICH FRAHM** Presidente, **VERA LUCIA LOPES CRISTÓVÃO** (Co-orientadora), **TELMA GIMENEZ** e **CLARISSA MENEZES JORDÃO** designadas pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada “TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÃO EM TEXTOS DO PROFESSOR-FORMADOR ACERCA DO PAPEL DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS” apresentada por **ALESSANDRA AUGUSTA PEREIRA DA SILVA**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada uma das Examinadoras para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora **GERTRUD FRIEDRICH FRAHM** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Lingüísticos**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia vinte e quatro de outubro de dois mil e oito. xxxxxxxxxxxx

  
Dr.<sup>a</sup> Gertrud Friedrich Frahm

  
Dr.<sup>a</sup> Telma Gimenez

  
Alessandra Augusta Pereira da Silva

  
Dr.<sup>a</sup> Clarissa Menezes Jordão

  
Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Lopes Cristóvão



### O GRÃO DE AREIA

Acordo pela manhã e penso no que preciso fazer hoje, em um domingo. Família reunida para celebrar os 75 anos de idade de minha sogra. Eu, fico em casa. Pretendo chegar às 12:30 e sair às 13:30, vou para cumprir meu protocolo como parte desta família. No momento, minha mãe e algumas irmãs estão mais envolvidas nesta celebração do que eu. Olho para a escrivaninha, papéis, papéis, papéis. Provavelmente, o último dia para concluir a dissertação. Olho para algumas dezenas de cópias impressas e reimpressas no decorrer de sua elaboração e penso no que minha co-orientadora, certa vez, em reunião do grupo de pesquisa, disse-nos: “Nossa pesquisa é como o grão de areia”. Isso me inquietou tanto na época, pois eu estava desbravando um mundo, a meu ver, algo grandíssimo. No entanto, o tempo passou e percebi o quanto ela e eu tínhamos razão.

Quando preparei meu projeto final para a pesquisa, pensava que o tema a ser estudado estava bem delimitado: representações sobre algo específico do trabalho docente, dentro de uma instituição determinada, em textos de duas professoras de uma área de ensino: a língua inglesa. Era um grão de areia para mim. Ao coletar os dados, comecei a perceber que aquele grão de areia no meio de trilhões infinitos de tantos outros, não era tão igual aos demais. Tinha suas especificidades. No entanto, ao primeiro olhar parecia redondo, como os demais. Com uma pequena lente de aumento percebi que havia algumas sinuosidades que antes não existiam para mim. O grão de areia ficou um pouquinho maior e, ao estudar história sobre o trabalho docente, o profissional docente no curso superior e o professor de LI, acabei me dando conta de que estava dentro do grão de areia e ele havia se tornado meu mundo, no desenvolvimento da coleta dos dados. Estava olhando -o de dentro, não mais como uma mera expectadora, estava envolvida demais para isso. Estava em um processo que tinha como objetivo não somente compreender aspectos específicos do trabalho docente: representações sobre papéis da disciplina de LI no curso de Letras, mas instigar as participantes a pensar, a questionar sobre isso, tinha como objetivo desacomodar.

No entanto, eu me instiguei a pensar mais sobre meu trabalho como professora -formadora e, por isso, naquele momento do processo da pesquisa estava envolvida demais para analisar o discurso das professoras participantes. Precisava de um outro lugar, para mim, como leitora, por isso, sai do grão de areia. Desta vez, eu o desmembrei em várias partes como um martelo a quebrá-lo e, meu Deus, em cada pedacinho do grão de areia havia tantas dimensões que poderiam ser analisadas e, me debrucei a recortar partes de cada pedacinho: o que analisaria e o que não analisaria. Ainda nesta etapa, procurava olhar estes pedacinhos sob vários ângulos e percebia alguns aspectos diferentes dependendo do

foco do meu olhar em relação à luz do sol, ou a sombra de minha imagem sobre ela. Olhei por muito tempo até recortar aquilo que focaria meu olhar – não dá para olhar tudo. Comecei a redigir a análise e ainda faltava algo mais; foi quando peguei o martelo metafórico e o usei mais uma vez, com mais força.

Quando assim o fiz, sobrou somente o pó de areia. Era o que meus olhos conseguiam ver. Desta vez, peguei um microscópio e, mais uma vez, vi que não era somente poeira. Em cada partícula minúscula havia diferença e, neste momento, percebi que não importava quanto tempo ficaria a olhar; eu constantemente perceberia, aprenderia, desenvolveria novos olhares. O universo é realmente infinito. Além disso, percebi algo muito importante, embora as partículas estejam partidas, moídas, elas fazem parte uma da outra de alguma maneira. Por isso, ao analisar as perguntas, foi difícil estabelecer uma forma de uso da linguagem para que meu interlocutor compreenda que, além de haver especificidades em cada um dos elementos analisados, elas estão articuladas, dependentes uma das outras.

Por fim, quando, com muita dificuldade, tirei as partículas de pó de areia de sobre a mesa, levei-as para a praia e joguei-as na areia que havia no chão; elas sumiram diante de meus olhos. Perguntei-me: será que foi somente isto minha pesquisa? Para mim, tinha desvendado um mundo muito maior que meus olhos antes não percebiam. Agora, aquelas partículas na imensidão da areia de inúmeras outras pesquisas, como qualquer uma delas, tinham se transformado; já não era mais aquele grão de areia que no início peguei: eram infinitas partículas de grão de areia.



*In memory:*

Meu pai Leônidas e irmão Elias.

Vocês sempre farão parte da minha vida, porque  
fazem parte da minha história

Àqueles que sempre estiveram presentes  
enriquecendo minha vida: meus pais Leônidas e  
Therezinha, meu esposo Luís e filha Sandra e  
Deus. Devo tudo a vocês!

## AGRADECIMENTOS

Alegro-me em deixar aqui consignados meus agradecimentos a quantos comigo se fizeram presentes e me apoiaram na realização do presente trabalho, principalmente:

A Deus, Senhor da minha vida.

À Vera, amada, pelas orientações e educadora comprometida que é. Não há palavras suficientes para te agradecer.

À Gertrud, pelo incentivo e apoio.

Às participantes da pesquisa pela disponibilidade, primordial ao desenvolvimento e enriquecimento desta pesquisa

Aos colegas de Departamento, pelo apoio e incentivo, para a continuidade desta pesquisa. Por todos os momentos de construção em que tive o privilégio de participar.

À minha mãe, guerreira, responsável por grande parte da minha formação pessoal.

À minha família, crucial na minha história

Aos meus colegas do grupo de pesquisa Linguagem e Educação,  
com quem tive o privilégio e compartilhar experiências e aprender ,  
a cada dia, na prática, como trabalhar coletivamente.

SILVA, Alessandra Augusta Pereira da. **O Trabalho do Professor de Língua Inglesa na Formação Inicial:** um estudo de representações, 2008. 187f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal do Paraná

## RESUMO

Esta pesquisa pauta-se na compreensão do trabalho do professor de Língua Inglesa no curso de Letras. Seu objetivo maior é analisar representações sobre o trabalho do formador de professores de Língua inglesa, como representações sobre papéis que a disciplina de Língua Inglesa tem no curso, sobre os pares, alunos e os próprios professores enunciadores e, ainda, sobre as dificuldades percebidas pelo professor ao exercer o trabalho docente. Além disso, analisar os temas mobilizados pelo professor ao discutir seu trabalho, as vozes que constituem seu discurso e, as relações que podem ser estabelecidas entre as representações do professor e o trabalho docente. Esse conjunto levou-nos a compreensão da constituição desse trabalho. A pesquisa se dá qualitativamente, por estudar o caso de duas professoras que ministram a disciplina de Língua Inglesa em um curso de Letras de determinada instituição pública de ensino superior no interior do Paraná, buscando um aprofundamento teórico-metodológico de análise de textos relacionados à atividade docente. A pesquisa se torna intervencionista à medida que as etapas da coleta dos dados se efetivam, sendo esta apoiada nas Ciências do Trabalho (CLOT, 1999/2006; CLOT e FAÏTA, 2000, 2001), ao utilizarmos instrumentos de intervenção como a autoconfrontação e, primordialmente, no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART 2006, 2007, 2008, MACHADO, 1998, 2004, 2005, 2007; BRONCKART & MACHADO, no prelo). A análise realizada é delimitada pelo nível organizacional e enunciativo, conforme Bronckart e Machado (2008) e evidencia como, ao discutir a pergunta geral da pesquisa, outros aspectos do trabalho docente vão aparecendo de forma latente e como as representações acerca desse trabalho e das pessoas que estão envolvidas nesse contexto interferem diretamente na atividade docente - por conseguinte, na formação em pré-serviço. Além disso, a análise proporciona uma reflexão sobre a complexidade constitutiva do trabalho do profissional docente de Língua Inglesa no curso de Letras. Trazer essa discussão à tona trouxe-nos, portanto, uma melhor compreensão desse trabalho específico e pode resultar em possíveis reformulações de currículos do Curso de Letras no que diz respeito à disciplina de Língua Inglesa, levando em consideração as dimensões que constituem o trabalho e os papéis da referida disciplina, justificando, dessa forma, esta pesquisa.

**Palavras-chave:** papel da disciplina de LI em Letras; formação em pré-serviço; trabalho docente; representação; intervenção.

SILVA, Alessandra Augusta Pereira da. **The English Language Teacher profession in pre-service teacher education: a study about representations.** 2008. 178f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal do Paraná

## ABSTRACT

The present research is about the comprehension of the English language teacher profession in pre-service teacher education, having as main objective to analyze the supervisor teacher's representation about his own work; as well as representations about the English language subject roles in the pre-service teacher education; how the own teacher, their pairs and students are represented; and about the difficulties perceived by teachers related to their work. Besides, it was intended to analyze the themes, and voices that constitute the teacher's discourse and, relations that may be established between the teacher's representations and the teacher's profession. All this set led us to the comprehension of this work constitution. Such research is qualitative for studying the case of supervisor teachers from a Letras course at a certain superior teaching public institution of higher education, seeking for a theoretical and methodological deepening of texts related to the teacher's activities and actions as well. The research becomes interventionist as the data collection stages are effective and this is supported by the Work Sciences (CLOT, 1999/2006; CLOT and FAÏTA, 2000, 2001) as interventionist instruments as auto confrontation is adopted and, primarily, in the Social-Discursive Interactionism (SDI) theoretical and methodological presuppositions (BRONCKART 2006, 2007, 2008; MACHADO 1998, 2004, 2005, 2007; BRONCKART & MACHADO, to be edited). The analysis is delimited by the organizational and enunciative level, according to Bronckart & Machado and highlights how other aspects of teacher's work appear in a latent way when discussing the general question of the research, and how the representations about this work and the people who are involved in this context interfere directly at the teacher's activity - therefore, at the pre-service teacher education. Besides, the analysis provides reflection about the constitutive complexity of the English Language subject teacher's profession at the pre-service teacher formation. Bringing this discussion to the surface can result into possible Letras Course curriculum reformulation with relation to the English language subject, taking into consideration the dimensions (PLACCO 2006) that constitute this referred work and the roles of the English Language subject in pre-service teacher education, justifying this research this way.

**Key words:** role of the English language subject, pre-service teacher education, teacher's work, representation, intervention

## LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

### Convenções utilizadas nas transcrições conforme Normas para Transcrição da U SP

#### Normas para Transcrição ([http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas\\_para\\_transcricao.htm](http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm))

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

--	--	--

- Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D <sup>2</sup>.

### Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.



### Convenções utilizadas para referência da origem de dados e análise:

#### PARTICIPANTES:

Todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios:

M: professora-participante Márcia;  
 E: professora-participante Eliane;  
 C: professora Cristina, convidada para o coletivo de trabalho;  
 R: professora Rose, convidada para o coletivo de trabalho;  
 A: pesquisadora

#### ETAPAS DA COLETA DOS DADOS:

- 1- entrevista
- 2- autoconfrontação simples
- 3- autoconfrontação cruzada
- 4- coletivo de trabalho

## **PARTICIPANTES & ETAPAS DA COLETA DOS DADOS PARA ANÁLISE:**

Para análise, os excertos terão como referência a abreviatura da participante seguida do número indicando em que etapa da coleta dos dados o texto foi produzido. A seguir vemos uma exemplificação:

M1: abreviatura da participante Márcia (M) e número 1 referente à entrevista

E2: abreviatura da participante Eliane (E) e número 2 referente à autoconfrontação simples.

## **CONVENÇÃO UTILIZADA NOS EXCERTOS PARA ANÁLISE:**

Para análise, os excertos terão como referência a abreviatura do pseudônimo utilizado para as participantes e, em seguida o número do turno, como, por exemplo:

E18: [...] eles estão sem professor de Lingüística [...]

Assim, a letra corresponde a professora participante Eliane e o número 18 refere -se a localização do turno.

## **SIGLAS UTILIZADAS:**

LE – língua estrangeira

LI – língua inglesa

ISD – Interacionismo sociodiscursivo

ACS – autoconfrontação simples

ACC – autoconfrontação cruzada

ECT – extensão ao coletivo de trabalho

IEs – instituições de ensino superior

DI – discurso interativo

DT – discurso teórico

RI – relato interativo

N – narração



<b>LISTA DE QUADROS</b>	
QUADRO 1: Instrumentos de coleta dos dados e respectivos objetivos	92
QUADRO 2: O contexto físico da produção dos textos para análise	93
QUADRO 3: Procedimentos de análise	98
QUADRO 4: Edição dos recortes das aulas de ambas as professoras	107
QUADRO 5: O plano global da ACS dos textos produzidos pelas professoras	112
QUADRO 6: Referências & representações	117
QUADRO 7: O plano global da ACC	127
QUADRO 8: Conteúdo temático, sub-temas e dimensões contemplados na ACC	127
QUADRO 9: O plano global da extensão ao coletivo de trabalho	147
QUADRO 10: Conteúdos temáticos e tipos de discurso na ECT	148
QUADRO 11: Conteúdos temáticos nas três etapas da coleta dos dados	168

<b>LISTA DE ESQUEMAS</b>	
ESQUEMA 1: Conjunto dos dados do grão de areia	28
ESQUEMA 2: Tipos de discurso	77
ESQUEMA 3: Vozes explícitas e implícitas	81
ESQUEMA 4: Modalizadores na pesquisa	83
ESQUEMA 5: Desenvolvimento das análises	105
ESQUEMA 6: Referências ao professor enunciador	114
ESQUEMA 7: Referências ao professor enunciador	115
ESQUEMA 8: Referências e tipos de agir	116
ESQUEMA 9: Trabalho do professor de LI no curso de Letras e dificuldades analisadas nos textos das professoras participantes	124
ESQUEMA 10: Vozes e representações sobre dificuldades e papéis da disciplina de LI no curso de Letras no texto produzido pela professora Eliane	141
ESQUEMA 11: Vozes e representações sobre dificuldades e papéis da disciplina de LI no curso de Letras no texto produzido pela professora Márcia	144
ESQUEMA 12: Vozes e representações sobre papéis da disciplina de LI no curso de Letras no texto produzido pela professora Eliane	162
ESQUEMA 13: Vozes e representações sobre papéis da disciplina de LI no curso de Letras no texto produzido pela professora Márcia	165

<b>LISTA DE FIGURAS</b>	
FIGURA 1: Representação dos aspectos dialéticos e dialógicos da pesquisa	51
FIGURA 2: Elementos do trabalho docente	57
FIGURA 3: Elementos constitutivos do trabalho docente	59
FIGURA 4: Representações dialógicas	60
FIGURA 5: Mecanismos enunciativos	79
FIGURA 6: Representações sobre trabalho docente e dificuldades	172
FIGURA 7: Representações sobre papéis da disciplina de LI no curso de Letras	173

## SUMÁRIO

<b>Parte I</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	19
	A. A história do grão de areia	22
	B. O contexto da pesquisa	25
	C. Objetivos e perguntas específicos	29
<b>Parte II</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	32
<b>Capítulo 1.</b>	<b>Estudos voltados para o Trabalho Docente e Formação Inicial</b>	32
	1.1 História do Trabalho Docente	32
	1.2 Uma Perspectiva de Trabalho Docente no Ensino de Língua Estrangeira	38
	1.3 Formação em Pré-serviço	40
	1.4 O trabalho do professor dentro da formação inicial	43
	<b>1.5 Construto Teórico-Metodológico voltado para os Estudos da Linguagem</b>	45
	1.5.1 O Interacionismo Sociodiscursivo	46
	1.5.2 Conceitos-chave	51
	1.5.3 Dimensões	63
	1.5.4 O ISD e a Transdisciplinaridade	67
	1.5.5 Instrumentos e Proposta para Análise de Textos do ISD	68
	1.5.5.1 Entrevista, Auto-confrontação Simples e Cruzada e Coletivo de Trabalho	68
	1.5.5.2 Proposta para Análise de Textos do ISD	73
	1.6 Algumas considerações	84
<b>Parte III</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	86
<b>Capítulo 2</b>	2.1 Natureza da pesquisa	86
	2.2 Campo da pesquisa	87
	2.3 Participantes da pesquisa	88
	2.4 Instrumentos da coleta e descrição dos dados	91
	2.5 Procedimentos de análise	93
<b>Parte IV</b>	<b>RESULTADOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO</b>	99
<b>Capítulo 3</b>	3 Perguntas interligadas	99
	3.1 Contexto de produção dos textos	100

	3.1.1 O Contexto Sociointeracional	100
	3.2 Análise dos textos	104
	<b>3.2.1 A Autoconfrontação Simples</b>	106
	3.2.1.1 Análise organizacional	108
	3.2.1.2 Análise enunciativa	113
	<b>3.2.2 A Autoconfrontação Cruzada</b>	125
	3.2.2.1 Análise organizacional	126
	3.2.2.2 Análise enunciativa	129
	<b>3.2.3 A Extensão ao Coletivo de Trabalho</b>	145
	3.2.3.1 Análise organizacional	146
	3.2.3.2 Análise enunciativa	149
	3.3 Conclusões sobre as análises dos textos	167
<b>Parte V</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	175
	Referências Bibliográficas	180
	Anexos	188
	1. Autoconfrontação simples com professora Eliane	189
	2. Autoconfrontação simples com professora Márcia	195
	3. Autoconfrontação cruzada	209
	4. Extensão ao coletivo de trabalho	237

## INTRODUÇÃO

*Nossa pesquisa é como o grão de areia*

Se toda a pesquisa é como o grão de areia, sua delimitação segue a limitação que o próprio grão possui. Assim, meu foco volta -se para um único objeto: meu grão de areia. Neste caso, para a problematização de representações de professores da disciplina de Língua Inglesa sobre seu próprio trabalho em um curso de Letras.

No entanto, um grão de areia não se forma sozinho; está em conjunto com milhares de tantos outros. Por isso, este presente grão filia-se ao Programa de Mestrado de Letras – Estudos Lingüísticos, na Universidade Federal do Paraná, ao qual pertence. Ele também está vinculado ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação<sup>1</sup>, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL/PR.

Uma vez que tanto o Programa de Estudos Lingüísticos quanto o grupo de pesquisa de que participo tomam a linguagem como objeto de pesquisa, adotei como quadro epistemológico central o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006), que analisa as condutas humanas como ações significantes e como um produto de socialização com foco no desenvolvimento humano. Uma referência ao estudo das Ciências do Trabalho, mais especificamente, à Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004, SAUJAUT, 2003 e 2004) e à Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2006, CLOT e FAÏTA, 2000, 2001; FAÏTA, 2004) também foram necessárias, já que o trabalho do professor é problematizado nestas abordagens.

Assim, ao buscar, por meio desses referenciais teórico -metodológicos, discutir a pergunta mais abrangente desta pesquisa: qual a percepção de formadores de professores de Língua Inglesa sobre seu próprio trabalho? - recorri ao que tais referenciais têm em comum, no sentido de que partem do mesmo referencial teórico,

---

<sup>1</sup> Coordenado por minha co-orientadora, a profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

ao referenciarem Vygotsky para tratar o desenvolvimento humano, além de comungarem a necessidade de uma abordagem transdisciplinar nas Ciências Humano-Sociais.

Muitas pesquisas, a meu ver, acabam enfatizando somente o professor da sala de aula, e não abarcam o universo do trabalho; ou seja, priorizam os aspectos da sala de aula em detrimento do contexto social no qual o professor se insere. É o que afirma Amigues (2004), quando observa que essas pesquisas não levam em consideração outras dimensões integrantes do trabalho docente.

Outras pesquisas em Lingüística Aplicada, como também pesquisas francesas na área da Ergonomia, da Psicologia do Trabalho, da Clínica da Atividade e da Ergologia mostram a relação indissociável que há entre o micro e o macrocontexto de ensino. Entre essas pesquisas, ressaltamos as pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores a seguir, pois estão relacionadas direta ou indiretamente com nossa perspectiva de pesquisa. Entre eles estão Gimenez (2002); Celani (2003, 2004), Machado (1998, 2004, 2005, 2007), Bronckart (1999, 2004, 2007, 2008) Jordão (1999, 2006), Cristovão (2005), Souza-e-Silva (2004), Clot (1999), Clot e Faïta (2000, 2001) e Amigues (2004). As pesquisas nas áreas da Ergonomia, da Ergologia ou da Psicologia do Trabalho têm como foco as situações de trabalho; assim, alguns pesquisadores da área da educação têm lançado mão dessas ciências com o intuito de compreender a ação docente.

Essas ciências trouxeram grande contribuição para as pesquisas voltadas à área da educação e à Lingüística Aplicada, como o conceito de gênero profissional proposto por Clot (1999/2006) e Clot *et al.* (2001), que se embasa na concepção de gêneros do discurso postulado por Bakhtin (1997), referindo-se a enunciados relativamente estáveis que são apropriados a cada situação de uso da língua. O mesmo se pode dizer em relação ao gênero profissional, uma vez que os “trabalhadores de determinada área compartilham uma série de ações que não necessitam de prescrições; já que são conhecidas e esperadas no gênero profissional.” (LOUSADA, 2004, p. 276).

Trazendo essas diversas vozes para este grão de areia, entendo que, ao desenvolvê-lo, preciso estar em diálogo com muitos outros estudos de especialistas e com documentos oficiais da área de formação em pré-serviço, geralmente pautados nos problemas afirmados e confirmados pelos próprios docentes em diversas pesquisas. Por isso, este estudo tem como intertexto as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Letras e Para a Formação de Professores da Educação Básica, especialistas da educação e pesquisadores como Nóvoa ( e Amigues (2004), Jordão (1999, 2006), Cristovão (2005), Gimenez (2002), Machado (1998, 2004, 2005, 2007), além de estudiosos do quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo, como Bronckart (1999, 2004, 2007, 2008) ,, Machado (1998, 2004, 2005, 2007), Mazzillo (2006), Abreu-Tardelli (2004, 2006), Bueno (2007) e Cristóvão (2005) e; das Ciências do Trabalho, como Clot e Faïta (2000, 2001).

As pesquisas inseridas no ISD têm, por exemplo, um caráter intervencionista, dialógico e provocador ao pensarem o trabalho do professor considerando o dizer do próprio professor em sua imersão em situações de ação de linguagem sócio - historicamente delimitadas. Conforme Moita Lopes (2006, p. 101) o “conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela”. Ainda nas palavras de Moita Lopes, atrelar essa consideração com um posicionamento que explode os limites entre teoria e prática no campo da Lingüística Aplicada é um desafio que precisa ser ultrapassado, ou em outros termos, corroborando Rajagopalan (2006), é necessário ultrapassar uma análise meramente lingüística, considerando a natureza social do fenômeno lingüístico.

Por isso, trago este caráter para este grão de areia com algumas especificidades: discuto as representações do professor formador de professores de Língua Inglesa. Além de ser o professor formador que fala sobre seu próprio trabalho, a discussão está em torno de uma área específica dentro do currículo que compõe o curso de Letras: a disciplina de LI. No Brasil, o maior número de pesquisas em relação à formação inicial tem sido desenvolvido focando a disciplina de Prática de Ensino, deixando uma lacuna em relação à disciplina de Língua Inglesa enquanto co-responsável pela formação docente. Assim sendo, apresento a seguir os objetivos e perguntas específicas que delimitam este presente estudo. Feita essa breve contextualização, procuro mostrar como este grão de areia se constituiu, desenvolvendo uma introdução em três partes: a) história do grão de areia; b) o contexto em que ele está inserido;e, c) seus objetivos e suas perguntas específicas.

## A. A história do grão de areia

A constituição do meu grão de areia originou-se na década de 90, quando ainda estava cursando a graduação. Nesta época, trazia questionamentos, de modo muito mais intuitivo e não-sistematizado, quanto à formação docente e ao que significava a disciplina de Língua Inglesa no curso de Letras. No início, eu pensava como muitos: que aprenderia a língua inglesa no curso<sup>2</sup>. Após poucas aulas, percebi que se não buscasse ajuda fora do curso não conseguiria concluí-lo, pois parecia que o professor voltava-se somente para os alunos que tinham certo conhecimento dessa língua, e me sentia incapaz de participar das discussões quando feitas em inglês.

Além disso, sentia certa falta de progressão didática nesta disciplina, mesmo quando ela era lecionada pelo mesmo professor de um ano para o outro, ou mesmo no decorrer de um mesmo semestre. Muitas vezes, tirávamos cópias de materiais que nunca foram usadas de nenhuma forma, nem como referência de leitura como extensão às aulas. No entanto, as teorias trazidas para discussão em sala de aula tinham promessas de mudanças no ensino da língua inglesa. Discutia-se muito Krashen (cinco hipóteses de Krashen)<sup>3</sup>, além de estratégias de leitura de Brown e a abordagem comunicativa com referências em Almeida Filho, levando-me a acreditar que isso seria a *ferramenta* de que necessitava para desenvolver um trabalho em que houvesse real aprendizagem.

Em vista de minhas dificuldades em participar das aulas da disciplina de Língua Inglesa após dois anos na graduação, estudando em sala de aula e em casa, iniciei um curso de língua inglesa em uma escola particular de idiomas. Ao longo do curso, eu levava à escola, respondidos, todos os exercícios das unidades, já que eram exercícios estruturalistas e, a meu ver, simples de responder. Ao fim de dois anos concluí satisfatoriamente o curso, desde o nível básico até o fim do avançado, de acordo com a escola. Apesar de *concluir o curso com sucesso*, eram grandes minhas dificuldades em relação à língua, principalmente em compreender textos mais elaborados e na produção textual, além de não conseguir falar fluentemente.

---

<sup>2</sup> Em vista das condições em que a disciplina era tratada no curso, havia alunos que, não conseguindo acompanhar e/ou participar da disciplina, ou desistiam ou matriculavam-se em algum curso de línguas. Hoje, acredito que o próprio curso pode dar condições de o aluno aprender LI (Língua Inglesa).

<sup>3</sup> Cinco hipóteses conforme Silva (2001)



Em 1998 concluí a graduação e comecei a trabalhar no mesmo curso de idiomas em que havia estudado e a lecionar no Ensino Médio para o EJA (Educação para Jovens e Adultos). Enfrentei muitas dificuldades em relação à metodologia da escola de idiomas, pois me sentia muito limitada ao desenvolver atividades em que os alunos pudessem, de fato, construir significados e interagir na língua inglesa, e não simplesmente ficar preenchendo lacunas, como os enunciados dos exercícios geralmente enunciavam. Também me deparei com minha limitação em inglês, e por isso gastava horas na preparação das aulas e na revisão de aspectos da língua que trabalharia em cada aula.

Aos poucos fui deixando de pensar como aluna e assumindo minha identidade como profissional docente, sentindo-me responsável por um grupo de pessoas (alunos) e, ao mesmo tempo, limitada diante de tantas dificuldades, tanto pela precariedade de minha formação profissional quanto pelas minhas origens sociais, bem simples. Procurei cursos para minimizar minhas inquietações sobre tantos problemas e comecei a perceber que a profissão, escolhida por mim, estava dentro de um sistema mais amplo e que eu precisava compreendê-lo para entender minhas condições de trabalho e o que poderia fazer para melhorá-las, dentro do sistema. Nesse mesmo período comecei a duvidar de algumas das teorias trazidas na época da graduação. Para mim, elas não davam conta de atender à realidade em que eu estava mergulhada, porquanto o trabalho docente era muito mais complexo do que, alguma vez na minha vida, eu pudesse ter imaginado.

Um dos cursos que procurei participar, entre muitos outros, foi uma especialização na área de língua inglesa: Secretariado Bilingüe e Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, iniciado em 1999, período em que me vislumbrei, ainda que timidamente, trabalhando com formação docente. Tomei consciência de que era isso o que queria, não importando quanto tempo levasse.

Em 2003, tentei pela primeira vez o teste seletivo para professora -colaboradora de LI (Língua Inglesa) na instituição em que me havia graduado, e, embora os professores me conhecessem como egressa do curso, não lhes contei do meu desejo de trabalhar na graduação, pois, ao mesmo tempo em que almejava isso, de certa forma, sentia-me muito insegura ainda para tal responsabilidade. Como sempre fui uma pessoa reservada e tímida, além de ter tido dificuldades na disciplina na qual me inscrevi para trabalhar, levei em conta a impressão que, em meu entendimento, meus antigos professores teriam de mim: de alguém que não

conseguiria desenvolver um trabalho de qualidade na graduação. Assim mesmo, fiz a inscrição para o teste seletivo. Fui reprovada, não estava preparada. No ano seguinte, menos nervosa e mais preparada, tentei novamente, e, desta vez, fui bem-sucedida.

Trabalhei por dois anos na instituição, e lá me deparei com problemas semelhantes aos que enfrentara quando estava na graduação, mas, dessa vez, como professora. O peso da responsabilidade deixou-me muitas noites acordada ao tentar entender o curso, os alunos, os fatores que estavam envolvidos nesta formação, terminando por ingressar no mestrado em 2006, em contínua busca de uma melhor compreensão desse contexto. Devido a tais fatos, selecionei como contexto da pesquisa a instituição em que passei boa parte do meu percurso profissional.

Nesse mesmo período, assumi aulas no Ensino Fundamental relacionando muito mais os problemas da Educação Básica aos do Ensino Superior, e ao interagir com alunos e pares das diversas instâncias de educação, constatei que muitas dificuldades encontradas pelo aluno na formação docente são de responsabilidade do professor, neste caso, do professor formador.

Percebi também que as dificuldades enfrentadas por mim não eram isoladas, mas partilhadas por meus pares da própria instituição e de outras instituições de ensino superior e do ensino básico público. Depois de tentativas de trabalhar com formação em pré-serviço, concluí que seria imprescindível problematizar mais sistematicamente o trabalho docente do professor de Língua Inglesa do ensino superior, o que me ajudaria a sanar algumas das minhas dificuldades e problematizar as múltiplas facetas de um trabalho de formação docente.

Para discutir a pergunta geral da pesquisa sobre as representações do professor de Língua Inglesa sobre o próprio trabalho, optei por trabalhar com duas professoras que - acredito - dão vozes aos problemas que têm enfrentado na profissão docente ao mesmo tempo em que a discutem. Destarte, para discuti-la, penso ser necessário compreender melhor a profissão docente dentro do curso superior. Penso que teremos muito mais a dizer sobre o que acontece em sala de aula se compreendermos os conflitos, embates, entraves e relações de poder dos professores também em um contexto mais amplo e, ao mesmo tempo, condizente com a realidade em que esses professores estão imersos.

Esta delimitação maior do meu grão de areia deveu-se também, grandemente, à minha já mencionada filiação ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação, cujas discussões levaram ao aprofundamento de aspectos teórico-metodológicos dos trabalhos desenvolvidos pelos próprios participantes<sup>4</sup>. Nesse grupo, descobri quanto as teorias de Vygotsky foram referenciadas em suas pesquisas, tanto ao pensar no ensino e/ou aprendizagem de línguas como na análise do trabalho. As teorias advindas da Clínica da Atividade (YVES CLOT) e da Ergonomia (DANIEL FAÏTA) me instigaram com suas propostas metodológicas de intervenção no trabalho.

Assim, em sua origem, este grão de areia levou em consideração toda a história de minha formação pessoal e profissional até o presente momento, com todos os embates e conflitos trazidos, que me constituíram como professora em um curso de formação docente.

## **B. Contexto da pesquisa**

*Representações sobre algo específico do trabalho docente, dentro de uma instituição determinada, em textos de duas professoras de uma área de ensino: a língua inglesa. Era um grão de areia para mim.*

Considerando o contexto sócio-histórico em que estão situados os cursos de formação em pré-serviço, a legislação atual dos cursos de formação de professor, conforme a Resolução n.º2 do Conselho Nacional da Educação (CNE), de 19/02/2002, sugere, para as licenciaturas, uma carga horária mínima de 2800 horas, sendo 400 horas de prática, 400 de estágio curricular supervisionado e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

As 400 horas de prática devem estar distribuídas nas disciplinas que compõem o currículo do curso de Letras e não somente direcionarem-se à algumas disciplinas específicas. Assim, todas as disciplinas são fundamentais à formação do profissional docente. Em outras palavras, o documento revela que o docente do

---

<sup>4</sup> Além de discutirmos pesquisas de outros grupos que, como nós, têm como aportes teórico-metodológicos o Interacionismo Sociodiscursivo e grupos como o ALTER -PUC/SP, coordenado pela prof.<sup>a</sup> Dra. Anna Rachel Machado, que tem estreitas relações com o grupo LAF, coordenado pelo prof. Dr. Jean -Paul Bronckart, desde 2000. Estes são os pesquisadores que se constituem como referências para este trabalho, além do prof. Dr. Yves Clot, do CNAM-Paris, que também mantém acordo interinstitucional com a PUC/SP.

curso superior precisa garantir ao aluno “*competências necessárias à atuação profissional*” (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, art. 4º), havendo, portanto, uma preocupação com os diferentes âmbitos em que o futuro professor irá inserir-se e com os diferentes saberes de que ele necessita para atuar como docente. Não temos aqui somente o professor da sala de aula, mas as diferentes instâncias, questões, situações e atividades em que o profissional terá que participar, como a hora-atividade, as políticas públicas, o atendimento aos pais e alunos (tarefa não somente de supervisores), o material pedagógico, a biblioteca, etc. Deste modo, as atividades na sala de aula representam apenas um dos muitos aspectos que constituem o trabalho docente, sendo este somente uma das dimensões que a formação deve contemplar.

Assim sendo, o profissional docente de ensino superior, de acordo com a CNE, precisa estar munido de uma série de competências ao organizar seu trabalho. A partir desse pressuposto, a percepção do professor formador sobre seu trabalho e as exigências dele derivadas, as limitações das prescrições e/ou documentos que regulamentam seu trabalho e, mais especificamente, sua percepção sobre sua área de trabalho, são questões pertinentes para nós, lingüistas aplicados.

Posto este contexto mais amplo da pesquisa, parti da coleta de textos produzidos *sobre o trabalho docente* de duas professoras-formadoras da disciplina de Língua Inglesa do curso de Letras, noturno, de uma faculdade pública do Interior do Paraná. Os textos produzidos ao longo do processo de coleta de dados são todos orais, iniciando pela entrevista inicial até a observação das aulas de Língua Inglesa, com a realização da autoconfrontação simples, da autoconfrontação cruzada, extentendo ao coletivo de trabalho<sup>5</sup>. Eles foram desenvolvidos da seguinte forma<sup>6</sup>:

- O primeiro momento da coleta dos dados deu-se com a entrevista individual realizada com as duas professoras da disciplina de Língua Inglesa do curso de Letras.
- Em seguida, as aulas de cada professora foram filmadas e selecionadas de acordo com as perguntas da pesquisa, editadas e transcritas, em preparação para a autoconfrontação simples.

---

<sup>5</sup> Alguns dos instrumentos utilizados para a coleta de dados partem de procedimentos de intervenção da Ergonomia e da Clínica da Atividade. Nós os adotamos com algumas modificações, para atender às especificidades de nossas pesquisas, principalmente porque somos colegas de trabalho, ao interferir no trabalho de outros, e não especialistas do trabalho. Esses procedimentos serão discutidos no próximo capítulo.

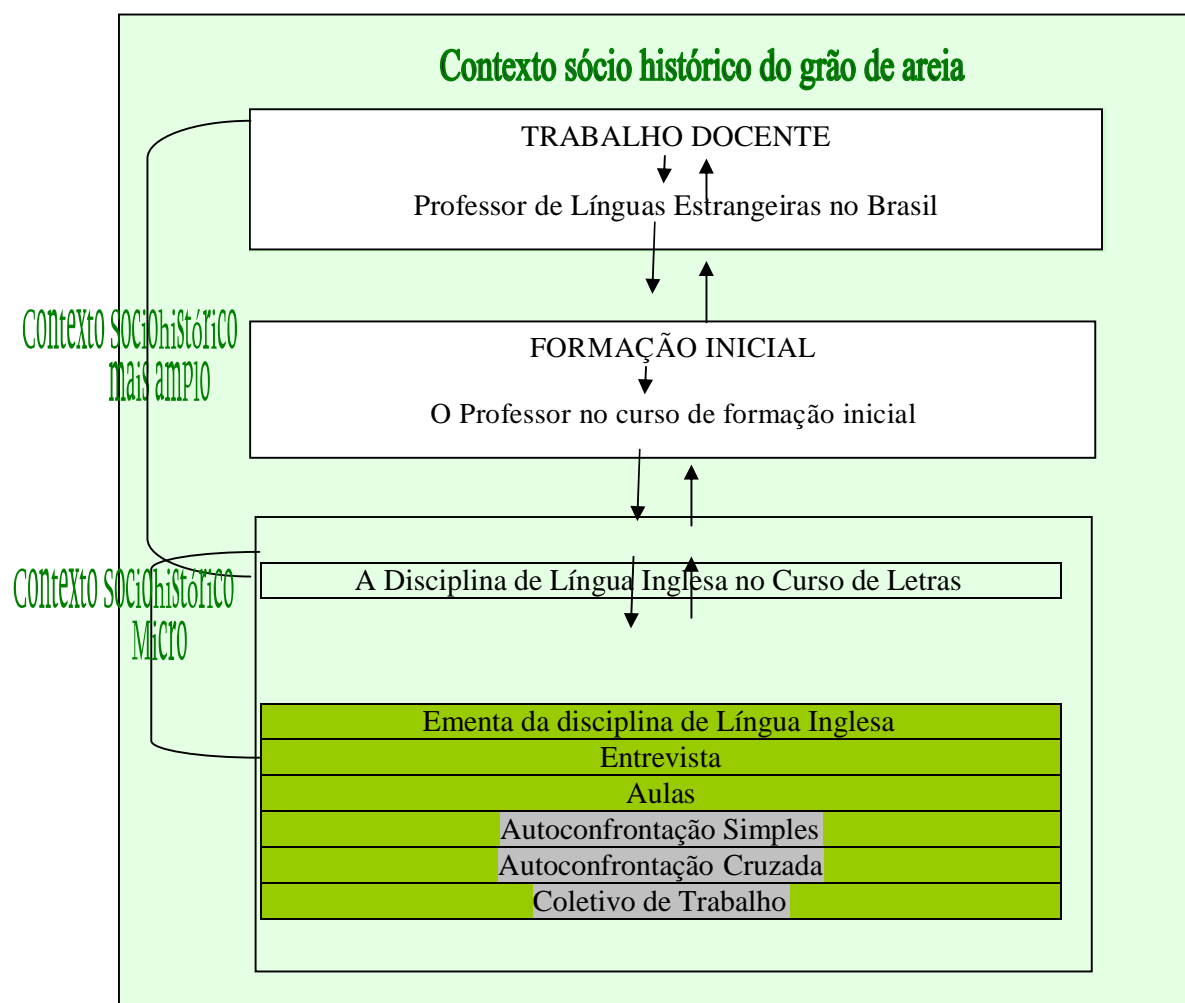
<sup>6</sup> Esse processo da coleta dos dados será detalhado no capítulo de metodologia.

- O terceiro momento foi a realização da autoconfrontação simples, na qual as professoras leram as transcrições das aulas editadas, assistiram-nas e discutiram-nas.
- Depois dessa etapa, os textos desenvolvidos na autoconfrontação simples foram transcritos, entregues para os pares das professoras e levados para a autoconfrontação cruzada, na qual, além das transcrições em mãos, as professoras assistiram às aulas umas das outras e comentaram-nas.
- Por último, desenvolveu-se a extensão ao coletivo de trabalho, para o qual foram convidadas outras duas professoras da área de LI, pois eram, na época, as únicas da área que trabalhavam na instituição. Este momento deu-se com o objetivo de socializar a discussão realizada com as duas participantes principais e para haver mais um momento em que, pelas discussões, as professoras pudessem refletir sobre suas representações, visto os questionamentos gerados.

Os procedimentos escolhidos são de intervenção, e eu os selecionei com o objetivo de, no mínimo, provocar as participantes, instigá-las a questionar o que discutimos. Participei ativamente dos momentos em que as discussões aconteceram, embora as participantes tivessem liberdade para conversar sobre coisas que faziam parte de seu trabalho sem que estivessem diretamente relacionadas à pergunta desta pesquisa.

Deste modo, temos o conjunto dos dados do grão de areia que brevemente apresentarei pelo esquema abaixo:

Esquema 1: conjunto dos dados do grão de areia



No gráfico tem-se o trabalho do professor, de modo geral, em um contexto sócio-histórico mais amplo, além do docente dentro do curso superior de Letras. Na instituição de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida, tem-se a ementa da disciplina de Língua Inglesa que compõe o micro-contexto, além dos textos produzidos nas diferentes fases da coleta dos dados. Embora haja um grande conjunto de dados para contextualizar a pesquisa, tomei como dados para análise somente aqueles textos que estão destacados no esquema acima <sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Os textos analisados nesta pesquisa estão destacados pela cor CINZA.

### C. Objetivos e perguntas específicas

*...comecei a perceber que aquele grão de areia no meio de trilhões infinitos de tantos outros, não era tão igual aos demais. Tinha suas especificidades*

Referenciando-me pelas especificidades deste grão de areia, apresentadas no decorrer desta introdução, proponho como objetivo geral analisar representações sobre o trabalho do formador de professores de Língua Inglesa, a partir da pergunta geral da pesquisa “Que representações sobre o próprio trabalho são construídas em textos de professores de Língua Inglesa em um curso de Letras?”. Além disso, proponho seis perguntas mais específicas:

- Quais temas são mobilizados pelos professores para discutir o trabalho do professor de LI?
- Quais referentes são utilizados pelos professores para representar o professor enunciador, os pares e os alunos?
- Quais vozes constituem o discurso dos professores enunciadoreis?
- Quais os papéis da disciplina de Língua Inglesa são construídos nestes textos?
- Que dificuldades em relação ao próprio trabalho são construídas nestes textos?
- Quais relações podem ser estabelecidas entre as representações dos professores e o trabalho docente?

A maioria destas perguntas surgiu a partir da análise dos dados, para que a macro pergunta seja respondida. As perguntas em relação aos papéis da disciplina, no entanto, foi pré-estabelecida no desenvolvimento do projeto do grão de areia. Esta pergunta, inclusive, passou de macro pergunta para uma das perguntas específicas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, visto outros questionamentos originados em seu interior. Assim, esta pesquisa, de um modo geral, trata-se do trabalho do professor da disciplina de LI no curso de Letras.

Para problematizar as questões anteriores, levantei outros questionamentos, levando em consideração os dados colhidos. Assim, tive objetivos específicos em relação aos instrumentos de coleta dos dados, expostos a seguir.

- Quanto à autoconfrontação simples:
  1. identificar os temas, tipos de discurso e as dimensões que envolvem o trabalho do professor, incluindo as dificuldades;
  2. possibilitar a comparação entre as representações sobre uma mesma ação.
- Quanto à autoconfrontação cruzada:
  1. identificar os temas, tipos de discurso e as dimensões que envolvem o trabalho do professor, focando as dificuldades enfrentadas e as representações sobre papéis da disciplina de LI no curso de Letras;
  2. possibilitar a comparação entre as representações nos textos de cada professora participante;
  3. analisar como os alunos e pares são representados no texto.
- Quanto à extensão ao coletivo do trabalho:
  1. analisar as representações das professoras sobre papéis da disciplina de LI no curso de Letras, através das diferentes vozes que as expressam.

Para dar conta de problematizar essas perguntas, proponho -me uma pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativa, na qual dirijo meu olhar a um caso específico em um momento, local e pessoas participantes determinados, sendo, por isso, este tipo de investigação, denominado de *estudo de caso*. É importante ressaltar também que esta pesquisa assume um caráter intervencionista. Nela, estive em contato com as professoras participantes durante um ano, assunto que será tratado na abordagem da metodologia da pesquisa.

No primeiro capítulo, discuto a história do trabalho docente dos cursos de Letras no Brasil e no Paraná, mais especificamente, até a história do docente na graduação, além de apresentar a perspectiva de formação inicial defendida neste trabalho.



No quadro teórico-metodológico referente aos estudos da linguagem, ainda no capítulo I, apresento toda a fundamentação teórica usada para a análise, inserida no ISD. No aspecto teórico proponho, primordialmente, a discussão dos conceitos de linguagem, trabalho, atividade, ação e representações. No aspecto metodológico, faço um apanhado dos instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados pelo ISD e sua multidisciplinaridade.

No segundo capítulo, exponho a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho, as participantes da pesquisa, o contexto, os instrumentos de coleta de dados e seus objetivos, além dos procedimentos de análise.

Finalmente, no terceiro capítulo, apresento e discuto os resultados da análise tanto das autoconfrontações simples realizadas individualmente com cada professora como das autoconfrontações cruzadas e o coletivo de trabalho. A análise reitera as perguntas da pesquisa e procura respondê-las à medida que são desenvolvidos os diferentes tipos de análise.

Nas considerações finais, concluo a pesquisa com as averiguações mais marcantes em relação às perguntas inseridas na linha de pesquisa adotada.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

### **Estudos voltados para o trabalho docente e formação inicial**

*Com uma pequena lente de aumento percebi que havia algumas sinusiosidades que antes não existiam para mim. O grão de areia ficou um pouquinho maior e, ao estudar história sobre o trabalho docente, o profissional docente no curso superior e o professor de LI acabei me dando conta de que estava dentro do grão de areia.*

Ao usar uma pequena lente de aumento, neste capítulo, apresento a história do trabalho docente estudado principalmente por educadores como Nóvoa (1995), Arroyo (1985), Hypolito, 1999, Apple, 1989 1985, Piment a e Anastasiou (2005) e Guimarães 2001. Além disso, discuto a perspectiva de trabalho docente no ensino de línguas estrangeiras, contextualizando especificamente o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Exponho a concepção de formação inicial que norteia este estudo e discuto o trabalho docente no contexto de formação em pré -serviço, além dos constructos epistemológicos voltados para os estudos da linguagem.

#### **1.1 História do trabalho docente**

Como o tema do presente trabalho volta-se para a análise das representações do professor formador acerca de sua formação e de seu trabalho, no meu pensar, devo tratar da formação de professores com foco em dois aspectos: o da história do trabalho docente, para entendermos um pouco como a educação está atualmente, inter-relacionando-a com a concepção de formação docente de línguas estrangeiras, especificamente, de língua inglesa.

A história da carreira docente foi fundamentalmente estudada por Nóvoa (1995), que tenta demonstrar que os problemas enfrentados atualmente são resultantes de uma história carregada de incertezas, conflitos, divergências, e

também de lutas. Segundo ele, a profissão docente se legitimou no século XVIII, com a intervenção do Estado. Até então o professor era subordinado à Igreja <sup>8</sup>, não como um profissional, mas como um vocacionado. Sob tal perspectiva, o educador tinha como obrigação dedicar-se em tempo integral à comunidade, à Igreja e ao ensino – como uma vocação.

Além disso, ainda sendo subordinada à Igreja nos primórdios do Capitalismo, segundo Enguita (1989), a educação era legitimada pela sociedade pelo fato de incentivar a aprendizagem da leitura/escrita com o objetivo de divulgar textos religiosos. Deste modo, o clero era responsável pelo ensino, ministrado principalmente nas próprias igrejas.

A influência da Igreja sobre a educação deixou marcas que persistem ainda hoje, tanto na sociedade, de modo geral, como no interior do sistema educacional. Uma destas marcas é a profissão docente ainda ser tida por muitas pessoas como uma vocação. Exemplo disso é o discurso do magistério como profissão feminina, pelo fato de se acreditar que a mulher tenha mais paciência para educar. A sensibilidade e a paciência com o próximo são vistas como virtudes próprias (portanto, natas) da natureza da mulher, e, supostamente, a ajudariam no exercício de sua vocação: ser professora. Este discurso é privilegiado, inclusive, pelos próprios docentes, apesar de o Estado ter colocado a educação sob sua tutela.

Isto explica, em parte, o baixo salário para a classe profissional docente, já que esta classe é formada majoritariamente por mulheres e estas, historicamente, são marcadas pela desvalorização profissional, porque, novamente, teriam como trabalho primordial cuidar da família. Nessa condição, diferentemente da atual, a mulher não era a principal fonte de renda familiar <sup>9</sup>.

Pelos fatos históricos analisados até este momento, percebe-se que o profissional docente inicia seu trabalho, primeiramente, de forma mais assistemática, ou seja, sem preparação formal para tal. Em outras palavras, a prática precedeu a teoria, embora, com o passar do tempo, a teoria tenha adquirido grande importância na formação docente, como afirma Arroyo (1985). A teoria se tornou requisito apenas quando a profissão do professor foi estatizada e ele se tornou um

---

<sup>8</sup> O termo Igreja está em maiúscula por se tratar não de uma construção física, mas de uma entidade institucionalizada.

<sup>9</sup> Sabemos que hoje a mulher ocupa outro lugar na sociedade, muitas vezes sendo a principal ou única fonte de renda familiar. Porém, a desvalorização profissional feminina é evidente. Não vamos nos ater a esse assunto, por não ser este o objetivo maior da pesquisa.

trabalhador assalariado, com “um salário regulado pelo valor socialmente definido da força de trabalho” (ABREU, SOUZA, 2003, p.36).

Conforme o capitalismo foi se estabelecendo, a industrialização e o êxodo rural foram se tornando uma realidade e o clero já não era suficiente para atender à demanda, tornando-se necessário que leigos assumissem a tarefa de ensinar. Essa tarefa, no entanto, não podia ser exercida por quaisquer leigos, como afirma Kreutz (*apud* Hypolito, 1997 p. 13): eles “deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja”. Em outras palavras, a Igreja ainda tinha grande poder sobre a educação.

É claro que a passagem da educação da tutela da Igreja para a do Estado não ocorreu de forma linear e harmoniosa. As contradições entre a visão sacerdotal e a profissional de docência apareceram mais acentuadamente com a difusão do liberalismo e a consolidação do Estado Republicano.

Assim, no interior dos conflitos entre Igreja e Estado e no efervescer do capitalismo é que se constituiu um sistema público de educação, no qual teve início o processo de “funcionarização do professorado” (HYPOLITO, 1999 p. 84). Esse trabalhador assalariado, conquanto não seja considerado diretamente produtivo <sup>10</sup>, está atrelado à lógica produtiva dentro do capitalismo.

Em outras palavras, o profissional docente resulta de um processo histórico de conflito, de natureza liberal, entre o profissionalismo e o ideário religioso. Hypolito afirma que:

O trabalho docente tem sido submetido a formas de controle e de proletarianização que reduzem sua autonomia pedagógica. Simultaneamente, o trabalho de ensinar tem passado por profundas transformações – tais como o processo de feminização, fortemente entrelaçado com os processos de profissionalização, desprofissionalização e proletarianização. (HYPOLITO, 1997, 1999, p. 86)

De acordo com esse mesmo autor, professores/as, juntamente com outros grupos, têm sido vítimas de exclusão social e estão imersos em relações desiguais dentro das dinâmicas de classe, raça ou sexo, por isso a profissionalização docente não pode ser compreendida paralelamente a essas dinâmicas. Por exemplo,

---

<sup>10</sup> De acordo com Marx 1985, p. 109 (*apud* Abreu e Souza, 2003, p. 35), é produtivo aquele trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia

a proletarização e os processos de intensificação do trabalho docente são, em boa medida, definidores do processo de trabalho docente, muito concretos no dia-a-dia escolar e relacionados à posição de classe do professorado (APPLE, 1989 e 1985; apud HYPOLITO, 1999 p. 87).

Conforme observa Hargreaves:

O trabalho do professor parece cada vez mais intensificado ao acumularem-se as pressões que são exercidas sobre eles e ao multiplicarem-se as inovações sob certas condições de trabalho que não coincidem com o ritmo das mudanças, ficando até mesmo, defasados em relação a elas. Desse ponto de vista a retórica do profissionalismo limita-se a seduzir os docentes para que aceitem sua própria exploração (HARGREAVES, *apud* DIKER, 1997, p. 224).

Vivemos em um mundo globalizado, no qual o desemprego é uma constante, forçando as pessoas a assumirem trabalhos autônomos e abrir mão das conquistas trabalhistas, tão caras aos trabalhadores e tão pesadas para os empregados, incluindo o Estado. Diante desse fato, o desempregado procura atender às novas necessidades que lhe impõe o capitalismo, tentando se requalificar. Disso surgem então os programas de formação continuada, que fizeram e fazem sucesso, e, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005, p. 128), transformam “a educação em um grande mercado.”

Em se tratando dos professores, no Brasil, nos anos 80, salários já desatualizados e uma inflação incontida levaram muitos docentes a abandonar o emprego ou assumir mais de um emprego para sobreviver, causando o aumento de professores não diplomados e em precárias condições para ensinar. Além disso, o sistema educacional passou a enfrentar as novas demandas trazidas à escola em face dos problemas sociais causados pela inflação, dentre outros. Essas demandas geraram um maior investimento do Estado em programas de capacitação de professores, investimentos perdidos por falta de continuidade desses programas.

Na educação superior, por outro lado, as oportunidades de emprego aumentaram e ainda vêm aumentando, devido à abertura de inúmeras instituições de nível superior em todo o país a cada ano; porém, os trabalhadores ainda devem se submeter a camisas-de-força metodológicas, e, muitas vezes, precisam assumir

mais de um emprego. Os trabalhadores, literalmente, vendem suas aulas, reiterando, mais uma vez, a idéia da educação concebida como mercadoria.

Nos anos 90, o profissional docente da educação superior entrou, finalmente, em pauta, ganhando espaços em universidades e pesquisas, difundidas no Brasil principalmente por Nóvoa. (1992), buscando uma melhor compreensão desse trabalho e a valorização da profissão. Muitas pesquisas centraram-se na valorização das crenças, valores e sentimentos do docente para compreender o seu fazer, sendo levantadas questões baseadas em uma perspectiva hermenêutica ou reflexiva em oposição a perspectivas tradicionais ou tecnicistas.

Pimenta e Anastasiou, no entanto, observam que:

a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais dos governos neoliberais transforma o *conceito* de professor reflexivo a um mero *termo* [...] à medida que o despoja de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.131)

Concordo com essas autoras, pois a amplitude com que se divulgou, do ponto de vista conceitual, a perspectiva da reflexão, fez com que esta assumisse vários sentidos, os quais são apagados por uma apropriação generalizada, sendo também apagado o profissional docente dentro de sua história. Outro problema que as autoras ressaltam é uma “deterioração da profissão docente mediante a política de competências” (op. cit. p. 132), levando a uma simplificação dos processos formativos quando define a profissão docente como “amplo conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas”.

Em outras palavras, a profissão docente apresenta algumas marcas históricas, como a interferência da Igreja, a desvalorização, a proletarianização, além de ser exercida majoritariamente por mulheres. Esse trabalho ainda é tido como uma vocação, para cujo exercício o dom nasce com a pessoa, é congênito, mantendo-se o senso comum de que como está, está bom, nada precisa mudar. Essa história faz com que

a identidade da profissão docente [seja tida] como um “que-fazer” de baixa aspiração profissional, a ser desenvolvida por pessoas generosas que, portanto, mesmo que ‘reconhecidamente’ merecedoras, contentam-se com pouco (baixos salários, condições

de trabalho modestas...)” (GUIMARÃES, 2001, p. 36 *apud* PIMENTA e ANASTASIOU, 2005)

Além disso, as dificuldades específicas da profissão docente contribuem para um cunho de amadorismo em suas atividades. Disto se pode inferir que essa profissão se encontra em uma situação paradoxal: por um lado, vem -la marcada pelos fatores abordados anteriormente e, por outro, busca -se uma maior qualificação do docente, mas com elementos contraditórios, como, por exemplo, o aligeiramento da formação docente.

Segundo Hypolito (1999), uma formação cada vez mais elevada é requerida para o exercício do magistério, mas os cursos de formação docente têm sofrido um processo de enfraquecimento e desqualificação, pelo aligeiramento da formação docente em cursos de curta duração ou à distância, sem a infra -estrutura necessária à formação. Além disso, as condições precárias de trabalho docente

interferem no que se entende por formação e profissionalização, ou seja, há aspectos subjetivos e objetivos que constroem e são construídos no processo do trabalho, e que determinam muito mais as práticas docentes do que a formação inicial (HYPOLITO, 1999, p. 91).

Em outras palavras, não é somente a formação dita inicial que influencia a formação do professor. Johnson e Freeman (2001) também corroboram essa idéia e argumentam que o curso de formação de professores toma apenas uma parte da formação. Assim, Hypolito insiste que:

A profissionalização é o resultado da melhoria da formação, que depende não só de condições para se desenvolver, mas também de processos de formação docente que socializem o conhecimento e a produção pedagógica disponível, articulando essa produção com os diferentes contextos socioculturais e com a experiência docente do cotidiano escolar (HYPOLITO, 1999, p. 97).

Com base no que foi discutido até agora, podemos concluir que o trabalho docente tem sido extremamente contraditório, pois, por um lado, temos a busca pela profissionalização como uma busca pela autonomia pedagógica, e, por outro, como tentativa de controle sobre o trabalho docente, corroborando as idéias de Hypolito, para quem:

A luta por profissionalização tem-se confundido com a busca de fortalecimento e ampliação das práticas de autonomia docente e, simultaneamente, tem, num sentido mais amplo, embasado as práticas de resistência aos processos de proletarianização do trabalho docente (HYPOLITO, 1999, p. 82).

Outros autores que vêm estudando o tema trabalho docente são Clot (1999/2006), Amigues (2004), Saujat (2002) e Machado (1998, 2004, 2005, 2007, 2008, no prelo), para quem o trabalho, de modo geral, mesmo que em situações diferentes, está sempre inserido em um contexto social específico, mas, ao mesmo tempo, mantém relação com uma situação mais ampla, que é o contexto sócio-histórico mais amplo. Além disso, o trabalho é interacional, mediado por instrumentos, interpessoal e impessoal, ao mesmo tempo, e transpessoal. Nesse contexto de embates, surge o profissional docente de língua estrangeira, mais especificamente, neste trabalho, o professor de LI, nosso próximo assunto.

## **1.2 Uma perspectiva de trabalho docente no ensino de língua estrangeira (LE)**

Em se tratando do ensino de LE, acredito que as dificuldades aumentam ante a dura realidade que ainda rodeia esse trabalho, notadamente, a falta de políticas públicas que o apoiem de maneira mais concreta e o distanciamento entre o trabalho desenvolvido com a LE (em nosso caso, LI) e a realidade do aluno. Muitas vezes, o professor se sente incapaz de assumir tal responsabilidade, ou seja, de organizar um ambiente em que o aluno possa se desenvolver em seu contexto sócio-histórico. Deste modo, a impressão é que o professor de LE está abandonado à sua própria sorte, tanto em se tratando de sua formação inicial quanto da formação contínua. Com relação a isso, Celani afirma:

Mesmo com a restauração das línguas estrangeiras em seu papel formador no currículo da escola fundamental, garantido agora pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a situação parece não ter melhorado, visto que as causas têm de ser buscadas em níveis mais profundos de formação inicial de professores de línguas na Universidade. Embora a situação de carência se caracterize em todos os tipos de escola, ela parece ser particularmente aguda na escola pública. O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e aluno muitas vezes se perguntando a mesma coisa. O que estamos



fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de se ensinar/aprender outra língua? (CELANI, 2003, p. 20)

Concordo com Celani em relação à busca de algumas causas para essa problemática na formação inicial, pois o “professor mal formado é ele próprio vítima de currículos inadequados” (PAIVA, 2005, p. 150 -1), além de ser vítima também de um contexto econômico e social desfavorável à sua formação profissional e política, faltando-lhe, inclusive, acesso a tecnologias que poderiam auxiliá-lo em seu desenvolvimento.

Assim, acredito também, mais uma vez concordado com Paiva (2005), que as mudanças devem partir de mais de uma esfera social, ou seja, do professor, de associações de professores e das instituições de ensino superior, com uma postura mais política, para que os órgãos competentes possam nos ouvir. Nóvoa (1995), por sua vez, ao falar da educação, afirma que um projeto coletivo traria mudanças significativas, para cuja concretização seria de primordial importância a discussão do desenvolvimento pessoal e profissional.

Um exemplo de projeto coletivo que tem sido desenvolvido no Paraná e pode trazer este desenvolvimento é o ENFOPLI: Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa<sup>11</sup>. Esse movimento originou-se a partir de 2000/2001, com um pequeno grupo de professores, e, atualmente, dele participam muitos professores de formação docente, seja via NET seja nos encontros anuais estaduais e regionais, em que se discutem temas que incidem diretamente na formação em pré-serviço e formação contínua. Além disso, foi acordado o desenvolvimento de ações no sentido de que os governantes e a sociedade se envolvam mais com estas questões.

Este é somente um exemplo de projeto que pode provocar mudanças na formação inicial; mas acreditamos que projetos como esse possam se fortalecer ou ainda servir de referências para o desenvolvimento de outros projetos coletivos, no sentido de que seja assumida uma postura política de luta pela formação inicial e contínua.

A luta deve acontecer, ao meu ver, colaborativamente, ou seja, em conjunto com várias instâncias da sociedade. Ela inclui a definição de uma política mais sistematizada de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a

---

<sup>11</sup> Os encontros promovidos pelo grupo para a discussão sobre a formação inicial geraram, inclusive, um livro, intitulado ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. (AUTORES, 2005).

formação inicial, condições de trabalho, salários, carreira e a formação continuada, sendo, pois, uma tarefa árdua e difícil.

Finalmente, pensando na história do trabalho docente e aliando-me ao conjunto de propostas acima, acredito fortemente na formação baseada na *reflexão na ação*, na reflexão sobre a ação e sobre a própria reflexão na ação, objeto de muita discussão em Schon (1983)<sup>12</sup>; Perrenoud (1993) e Gimenez (2002). De acordo com Abreu e Souza (2003, p.39), a “experiência reflexiva é, nesse caso, o cerne da formação e da profissionalização” - uma formação tida como inicial e contínua.

### 1.3. Formação em pré-serviço

Mesmo usando a expressão *formação inicial*, tomo-a como similar à *formação em pré-serviço*. Assim, ela é concebida não com a idéia de início, mas de algo que precede a atividade docente propriamente dita e é uma preparação para tal atividade.

O ser humano se desenvolve em várias atividades sociais, as quais fazem parte de toda a sua história, e não somente nas instituições educacionais, como acontece na graduação, por exemplo. A educação faz parte do dia-a-dia das pessoas. Conforme afirma Brandão,

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação.[...] Não há uma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 1981, p.11).

Mesmo sabendo que a educação pode estar presente em todas as atividades humanas, acredito que a graduação - no nosso caso, a formação em pré-serviço - é, ou deveria ser, um marco na vida do graduando. É o momento específico em que o aluno se prepara para assumir a profissão docente. Para tanto, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005, p. 164), o ensino superior “constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao

---

<sup>12</sup> SCHÖN, D.A. (1983). The reflective practitioner. In: Saujat: O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama.

seu papel na construção da sociedade.” Assim, alguns objetivos lhe são colocados (op. cit., p. 164-165):

- a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e devem ser ensinados criticamente [...];
- b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- c) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação;
- d) desenvolver a capacidade de reflexão;
- e) substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento;
- f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- g) criar e recriar situações de aprendizagem;
- h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade.

Além disso, o desenvolvimento profissional confiado às universidades envolve a formação inicial e a continuada, que devem estar articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Ainda de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), tal identidade é epistemológica, reconhecendo a docência dentro de um campo de conhecimentos específicos que, segundo elas, estão inseridos em quatro conjuntos (id., p. 166):

- 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
- 2) conteúdos didático-pedagógicos diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
- 3) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;

4) conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.”

O saber-fazer “possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado” (op.cit., p. 167). No entanto, os aspectos educacionais não deveriam estar isolados de outros aspectos, segundo Zaslove (2008, p. 102). Em outras palavras, o não-isolamento faz com que as aulas no curso superior “se transformem em modelos de experiências dialógicas que educam expandindo as zonas de contato com comunidades mais amplas”<sup>13</sup>. Portanto, estamos falando da preparação de um profissional que, a meu ver, deve possuir pelo menos três características: ser educador, ser político e ser pesquisador.

A formação em pré-serviço deve pensar em preparar educadores como pessoas que tenham conhecimento das áreas de saber específicas de seu campo profissional, mas saibam também relacionar tais conhecimentos com outros de que eventualmente necessitem na prática docente.

O professor deve ser político porque toma decisões e posicionamentos em suas práticas e assume-as. Para que a escola possa ser um lugar de desenvolvimento é necessário que os docentes sejam politizados, sendo insuficiente ensinar apenas conteúdos. Muitas vezes o docente se torna um profissional conteudista, que não leva em conta questões de ordem social, que não estão diretamente relacionadas ao seu “programa” de ensino.

O docente é também um pesquisador porque está sempre procurando respostas para suas perguntas e em constante busca do aprimoramento, mas principalmente porque sabe questionar. O professor é curioso, é questionador e é desconfiado também. Ele desconfia até mesmo da própria prática, por isso está sempre pesquisando. Somente assim, a caricatura de um professor universitário como um intelectual obsoleto, nas palavras de Zaslove (2008) cai por terra.

Assim, concordo com Placco (2006) quando afirma que a formação deve incluir o estudo de teorias e questioná-las. Ela deve aprofundar a crítica à prática do próprio aluno em pré-serviço, além da prática da educação formal. Deve buscar e incentivar a busca de contradições entre teorias e práticas nas escolas e questionar valores ou paradigmas tidos como definidos ou inquestionáveis. Desta maneira, o

---

<sup>13</sup> Tradução minha. ... “become dialogical-experiential models that educate by expanding the zones of contact with wider communities.”

curso de formação em pré-serviço, segundo Placco (op. cit., p. 254), deve “*gerar dúvidas em suas certezas, gerar rupturas no pensamento e na ação, de modo a que as contradições gerem sínteses provisórias e provocativas de movimentos da consciência.*”

Esta perspectiva de um curso de formação docente no ensino superior, deixa de assumi-lo como um lugar idealizado em que verdades são geradas, não podendo ser, de forma alguma, questionadas. O ensino superior passa a ser reconhecido como um lugar em que há tantas divergências, ousar dizer, por vezes, ainda mais do que na Educação Básica, referindo-me a uma discussão proposta por Hall (2008) em que aponta alguns problemas no ensino superior. Alguns destes, inclusive, que são discutidos na análise dos dados como a intensificação do trabalho e grande número de alunos por sala, por exemplo.

Posta minha concepção de formação inicial, prossigo com a discussão do profissional docente, especificamente nos cursos de formação docente.

#### **1.4 O trabalho do professor dentro da formação inicial**

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), as condições de trabalho docente no ensino superior são bem diferentes daquelas do profissional da educação básica. Esse fato interfere na construção da identidade desse docente, por isso considero importante discutir o trabalho do professor que atua especificamente no ensino superior.

Nas instituições públicas de ensino superior, como é o caso do campo desta pesquisa, o ingresso na docência se dá ou por concurso ou por teste seletivo. O teste seletivo funciona mediante contrato de serviço por tempo determinado, com regras bem rígidas e a garantia do mínimo de direitos ao trabalhador. Estes testes seletivos aumentaram gradualmente, devido à falta de concurso público a que o ensino superior vem sendo submetido. A instituição em que a pesquisa foi desenvolvida ficou cerca de 15 anos sem um concurso público. Assim, até o ano de 2007 havia cerca de 73% de professores efetivos e 27% de professores contratados, chamados na instituição de *professores colaboradores*. Em 2006 e 2007 houve concursos públicos e em 2007 foram nomeados 03 professores efetivos. No caso dos concursos públicos, o professor passa por um estágio probatório de três anos e

por uma avaliação, geralmente, realizada pelo chefe do departamento a que está ligado.

Nas instituições privadas, a maioria dos ingressos se dá por convite ou indicação, apenas umas poucas instituições promovem concurso para o ingresso. Neste contexto, a intensificação do trabalho docente é ainda maior, pois muitos professores contratados acabam limitando-se à docência<sup>14</sup>, ficando a pesquisa em segundo plano. Outro aspecto que as diferencia das instituições públicas de ensino superior é a infra-estrutura disponível para o trabalho, pois nelas, em geral, o professor pode contar com salas ambientalizadas ou temáticas e acesso a todo um complexo tecnológico, seja para o planejamento das aulas, seja para o uso comum de professores e alunos.

Outro contraste é o déficit quanto ao quadro institucional de ensino superior do setor público. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) exige que pelo menos um terço do quadro institucional trabalhe em regime de tempo integral, para atender às três características das instituições de ensino superior (IESs): o ensino, a pesquisa e a extensão. Neste caso, o professor não deve ter nenhum outro vínculo empregatício fora da instituição. Não obstante, essa exigência da LDB, normalmente, não é observada, devido a fatores de várias ordens, mas, predominantemente, por causa das insuficientes condições salariais<sup>15</sup>. Na instituição da pesquisa, há menos de um terço de professores com dedicação exclusiva

O grande número de professores do setor privado que trabalham nas condições apresentadas anteriormente reforça a perda da dimensão social dada à universidade. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), “Todos esses elementos refletem uma direção que vem sendo nacionalmente dada à universidade, transformando-a em organização administrativa baseada na racionalidade técnica, contrária à dimensão social característica dessa instituição.” O docente obriga-se a ampliar sua carga horária para manter uma renda mensal básica, não havendo tempo para sua formação continuada, casos que reforçam a visão de que o trabalho do professor é única e exclusivamente o de sala de aula.

Ainda segundo Pimenta e Anastasiou, nessas circunstâncias o professor tende a trabalhar mais isoladamente, já que não tem tempo para fazer parte de um

---

<sup>14</sup> São contratos ditos “horistas”, em que se ganha pela carga horária de aulas ministradas.

<sup>15</sup> É comum ver professores trabalhando em mais de uma instituição para manter a faixa salarial adequada ao seu estilo de vida.

grupo, de colegiado, por exemplo, e tende a se tornar um “dador de aulas” (op. cit., p. 126), como é vulgarmente chamado. Isso não me parece ocorrer tão intensamente nas IESs públicas, cujos professores buscam melhorar sua qualificação em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, para não perderem seu emprego por falta da titulação mínima exigida hoje.

Geralmente, o mínimo de certificação exigido atualmente para atuar no ensino superior é o mestrado, e, em geral, os programas de pós-graduação *stricto sensu* preparam pesquisadores para seu campo específico, e não professores para trabalhar no ensino superior. Quero deixar bem claro que, para mim, o professor também é pesquisador em sua essência; mas, como fica a dimensão didática do trabalho docente, especificamente no ensino superior? Neste sentido esses programas deixam a desejar, salvo iniciativas pontuais de algumas instituições. Assim, as exigências aumentam, as condições de trabalho se intensificam e a renda do trabalhador não é atualizada como o é nas demais profissões que exigem graus de certificação similares. Em outras palavras, a profissão docente não é reconhecida nos diversos planos, desde a educação básica até os cursos de nível superior - ousou dizer - extrapolando para os setores de pós-graduação.

Não obstante, muitas IEs priorizam a formação continuada e buscam, em seus projetos de desenvolvimento, oferecer condições para que os trabalhadores participem de cursos de formação continuada. Muitas delas também custeiam saídas para eventos e motivam os docentes a participar das tomadas de decisões quanto ao que é melhor para os cursos e para os próprios trabalhadores <sup>16</sup>, assumindo, assim, sua parcela de responsabilidade pela profissionalização.

### **1.5 Construto teórico-metodológico voltado para os estudos da linguagem**

Considerando-se que a presente pesquisa se situa no quadro teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), do qual Jean -Paul Bronckart é o principal proponente, e na proposta de análise sugerida por Bronckart e Machado (2004, 2007) e Bronckart & Machado (no prelo), ao analisar as

---

<sup>16</sup> Por fazer parte do corpo docente da instituição - campo da pesquisa – acredito que esta instituição, de modo geral, tem procurado investir em seus trabalhadores .

representações<sup>17</sup> das participantes da pesquisa, faz-se necessário fazer um breve apanhado histórico do Interacionismo Sociodiscursivo. É preciso ainda discutir concepções de linguagem, trabalho, atividade, ação, representações e dimensões inseridas nesse quadro teórico e de sua multidisciplinaridade, além de procedimentos de análise que fazem parte do ISD. Esses aspectos serão desenvolvidos a seguir.

### 1.5.1 O interacionismo Sociodiscursivo

*Estava olhando-o de dentro, não mais como uma mera expectadora. Estava envolvida demais para isso*

Em meu envolvimento com a pesquisa – no interior do grão de areia, volto meu olhar mais especificamente para o construto teórico-metodológico que norteou toda a pesquisa.

O Interacionismo Sociodiscursivo originou-se em Genebra e foi concebido e desenvolvido por um grupo de pesquisadores, tendo Bronckart, Dolz e Schneuwly como seus principais precursores. Interessados na reunificação da Psicologia, esses pesquisadores atribuíram a esta ciência “[...] *uma dimensão social e cuja finalidade seria a de elucidar as condições de emergência e de funcionamento do pensamento consciente humano*” (Bronckart, 2002a)<sup>18</sup>, assumindo como questão central a linguagem.

O ISD vem sendo muito divulgado no Brasil nestes últimos dez anos, contribuindo para a formalização das relações interinstitucionais estabelecidas entre grupos de pesquisadores brasileiros e o grupo de Genebra. Essas relações resultaram em inúmeras pesquisas no Brasil, como as de Machado (1998), Cristovão (1998), Magalhães (1999), Rojo (2000), Liberalli (2004), Mazzillo (2006), Abreu-Tardelli (2006), Borghi (2006), Bueno (2007), dentre muitas outras.

Dentre esses pesquisadores, os contatos mais contínuos têm sido feitos entre os professores Jean-Paul Bronckart, que coordena o grupo de Genebra, Bernard Schneuwly, os professores Joaquim Dolz, Janette Friedrich, Gláís Sales Cordeiro e Itziar Plazaola-Giger, e as professoras Maria Cecília Camargo Magalhães e

<sup>17</sup> O conceito de representações será abordado neste capítulo em 1.5.2 Conceitos -chave

<sup>18</sup> Machado, no prelo, idem, .7



Fernanda Liberalli, Roxane Rojo, além de, principalmente, Anna Rachel Machado, do Brasil.

Como há inúmeros tipos de pesquisa nesta área e o ISD é ainda recente e, por isso, está em contínua construção, multiplicaram-se também as interpretações sobre seus conceitos, além de sua metodologia de análise. Em vista disso, baseio-me em Machado (1998, 2004, 2005, 2007, 2008), Bronckart (1999, 2003, 2004, 2006, 2007, 2008) para conceituar o ISD no presente trabalho.

O Interacionismo Sociodiscursivo - em uma visão psicossociológica dos gêneros (MACHADO, 2005) - tem como base integrar e desenvolver a teoria psicológica de Vygotsky. Além disso, está inserido em uma abordagem marxista<sup>19</sup>, assumindo e defendendo cinco princípios básicos, que, segundo Bronckart (*apud* MACHADO, 2005), resumidamente, são os seguintes:

a) as ciências humanas têm como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;

b) todos os processos de desenvolvimento humano se efetivam com base nos pré-construídos humanos, isto é, nas diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade;

c) o desenvolvimento humano se efetua no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social;

d) os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais são duas vertentes complementares e indissociáveis do *mesmo* desenvolvimento humano;

e) a linguagem desempenha um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, portanto é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Esses princípios podem ser ainda resumidos em três temas: o materialismo, o monismo e o evolucionismo. Segundo Bueno,

---

<sup>19</sup> Sendo assim, também dialética. Marx (1845/1951), além de ser fundamentado em Spinoza (1677/1954). A perspectiva dialética, a meu ver, converge e é pressuposta com perspectiva dialógica. Essa defesa se dá pelas origens filosóficas de cada termo. Portanto, não propomos resolver problemas no sentido strictu do marxismo. Propomos uma problematização de um tema com o objetivo de compreendê-lo. No entanto, sabemos que, ao interferir nas situações de ação de linguagem, é previsível e esperado que haja transformações.

Assim, defende-se a idéia de que o universo é a matéria em atividade constante, evoluindo e dando forma a objetos cada vez mais complexos, e que, portanto, todos os objetos, inclusive o pensamento humano, são realidades materiais. Se tudo, em essência, é matéria, só é possível adotar uma visão monista, pois não faz sentido fazer uma separação entre o físico e o psíquico, já que ambos se desenvolveram juntos, de modo indissociável um do outro. Além disso, a evolução humana deve ser pensada em uma perspectiva histórica e dialética, construindo uma genealogia que segue uma linha indireta e descontínua (BUENO, 2007, p. 54).

Com uma visão que privilegia o desenvolvimento humano, o ISD pode ser considerado transdisciplinar, pois também desenvolve conceitos originados, por exemplo, da ergonomia, da sociologia e da filosofia. O diálogo com estas ciências constitui uma nova ciência: o ISD, definido por Bronckart como a ciência do humano. Nela, pesquisas buscam, assim, a compreensão do desenvolvimento humano e, muitos, focam o mundo do trabalho e suas transformações.

Isso significa que este tipo de pesquisa, vinculado ao ISD, não se faz de maneira engessada. Os procedimentos metodológicos dependem das práticas sociais às quais estão relacionadas, portanto, são flexíveis, embora exista uma espécie de “agenda” ao se desenvolver uma pesquisa nessa perspectiva.

De acordo com Machado (2005), apesar de conterem diferenças, estas pesquisas possuem uma característica comum, que é a perspectiva de intervenção – direta ou indireta - na educação. Em outras palavras, o pesquisador, além dos objetivos científicos que tem em vista, ao trazer algum tipo de conhecimento novo, também busca, de alguma maneira, interferir no contexto de pesquisa, provocando mudanças; e como para o ISD o enfoque se centra na linguagem, pois é por ela que há interferência no desenvolvimento humano.

Machado (2005, p. 238) também mostra que no ISD “as unidades de estudo privilegiadas são as ações verbais e não-verbais desses sujeitos, sendo os objetivos dessa análise dirigidos por concepções epistemológicas específicas”, concepções que não têm os gêneros de textos como seu objeto maior e, sim, as atividades humanas. Assim, a autora (id, p. 238-239) mostra que no Brasil as pesquisas se classificam como:

- pesquisas com foco nas ferramentas de ensino, nas quais se enquadram os materiais de ensino ou a construção de modelos didáticos de gênero;
- pesquisas com foco no aluno;
- pesquisas com foco no professor em formação ou no formador de professor, com o levantamento de representações sobre a situação particular em que se encontram; com o confronto entre representações prévias e ações efetivamente realizadas e com a identificação das relações entre textos prescritivos, planificadores e avaliativos e as ações efetivamente realizadas;
- pesquisas com foco na interação professor-ferramenta-aluno;
- pesquisas com foco na interação professor em formação-(ferramenta)-formador.

Dentre os tipos apontados acima, esta pesquisa se enquadra no que tem como foco o formador de professor, com suas representações sobre a formação e o trabalho docente, havendo o confronto entre suas representações prévias e as ações efetivamente realizadas. Destarte, o objeto de investigação nesta pesquisa é a ação. Essa ação não aparece somente em sala de aula, mas é também definida em outros espaços sociais, fora da sala de aula.

Para estudar esse agir, poder-se-ia recorrer a várias fontes - por exemplo, aos textos institucionais (textos de prefiguração), como o projeto político-pedagógico da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras e Para a Formação de Professores da Educação Básica; mas, neste caso, prefiro recorrer ao próprio discurso do professor, embora leve em conta esses documentos, pois eles são imprescindíveis à interpretação desse dizer.

É sabido que, ao se analisar o discurso do professor, várias vozes aparecerão, vozes que são apropriadas pela pessoa, mas dialogam com outros diversos textos que fazem e/ou já fizeram parte de sua vida. A pessoa que se apropria de vozes de outros é um ser sempre em conflito; como afirma Bakhtin, é um ser polifônico e dialógico. Brait reitera essa afirmação:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico. Mesmo os sentidos passados, isto é,

aqueles que nasceram no diálogo dos séculos passados, não podem nunca ser estabilizados – eles sempre se modificarão no desenrolar subsequente e futuro do diálogo (BRAIT, 2004, p. xxi).

Essa polifonia constitutiva do ser humano, assim como a linguagem, faz com que vejamos a partir de diferentes perspectivas, “de diferentes lugares sociais e de diferentes critérios, o que aponta para a multiplicidade de interferências sobre o trabalho do professor, a quem é solicitado, implícita ou explicitamente, que atenda a critérios de avaliação múltiplos e quase sempre conflituosos.” (MACHADO, 2004, p. xx na apresentação do livro)

Deste modo, o material empírico a ser estudado é centrado nos “enunciados concretos e vivos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” <sup>20</sup> (BAKHTIN, 1972, *apud* CRISTOVÃO, 2005, p.44). Esses enunciados, materializados em textos de diversos gêneros, são analisados por suas “formas composicionais, a expressividade, as escolhas dos recursos lexicais e semânticos dos enunciados determinados pela interação e pela enunciação” (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2005, p.44) <sup>21</sup>. Estas análises são norteadas por concepções específicas que as delimitam em um trabalho de análise descendente, em geral dividido em três etapas que estão em movimento dialético constante, as quais, segundo Bueno (200754, 55), são:

- 1) primeiramente, análise dos componentes dos pré-construtos específicos do meio humano: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os gêneros, as representações do mundo físico, social e subjetivo;
- 2) em seguida, o estudo dos processos de mediação sociossemióticos no quadro dos quais se realiza, na criança e no adulto, a apropriação de alguns aspectos desses pré -construtos: os procedimentos de educação informal, os procedimentos de educação formal, os procedimentos de interação social cotidianos;
- 3) enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação sobre a constituição do pensamento psíquico: o processo de emergência do pensamento consciente, o processo

<sup>20</sup> Neste caso, em uma esfera escolar em um nível superior de ensino.

<sup>21</sup> In Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino, Cristovão e Nascimento, 2005.

de desenvolvimento permanente das pessoas, os processos de transformação dos elementos pré-construídos.

Assim, a análise tem ao mesmo tempo um caráter dialético e dialógico. Dialético, pelo movimento que o constitui da transformação de uma tese em outra continuamente e, dialógico pelo atravessamento de significados que constitui em as representações analisadas. Esta explicação pode, inclusive ser representada pela figura abaixo:

**FIGURA 1: Representação dos aspectos dialéticos e dialógicos da pesquisa**



As diferentes vozes que são apropriadas nos textos evidenciam uma polissemia em que a responsabilidade enunciativa parte de mais de um lugar discursivo. Essas vozes trazem representações, cuja análise é focada no signo, ou seja, realizada pela observação das relações predicativas/modalizações apresentadas nos textos e evidenciam um conjunto nem sempre uniforme de significados, sendo, pois, dialógicos e, dialético pois origina -se de uma tese (uma asserção, uma idéia, crença...) que é questionada, revista e constitui uma nova tese, sempre em movimento.

Após esta breve discussão sobre o quadro epistemológico central da presente pesquisa, parece-me extremamente relevante discutir mais pontualmente os conceitos de linguagem, trabalho, atividade, ação, representação e dimensão nela inseridos. Tais conceitos constituem nosso próximo assunto.

### 1.5.2 Conceitos-chave

Em face da proposta de discussão desta pesquisa, vemos a necessidade de discutir alguns conceitos básicos para que o leitor possa compreender melhor as lentes que estamos usando para ler e interpretar os dados. Os conceitos explicitados

abaixo são de linguagem, trabalho, atividade e ação, representação e dimensões, respectivamente.

Muitos autores - como Jordão (2006) e Coracini (1995) - têm discutido a relação entre concepção de linguagem e sua importância para a área de ensino/aprendizagem (de LI). Quando nos referimos à concepção de linguagem, não podemos deixar de mencionar as duas mais conhecidas concepções atualmente discutidas: a linguagem concebida como código e a linguagem como discurso.

Saussure, considerado o precursor da Lingüística e o responsável por ter ela começado a ser considerada como uma disciplina, influenciou amplamente os pesquisadores e fez surgir, por exemplo, grupos de pesquisadores, como Chomsky e Luria, que se interessaram em entender os processos internos envolvidos na aquisição de línguas, ressaltando os aspectos mentais e cognitivos da aquisição. A linguagem, então, teria um “caráter declarativo unívoco, que [asseguraria] a inter-compreensão total entre os interlocutores.” (MACHADO, no prelo). Estudiosos como Chomsky e Luria concebiam a linguagem como código, e nessa concepção adotaram procedimentos de análise ascendente, pois primeiro tomar-se-iam para estudo os processos mentais, e para nível de análise, as unidades mínimas ou signos.

É inegável a contribuição dos estudos de Saussure para sua época, mas as afirmações feitas por ele e Chomsky acabam fazendo com que a língua apareça de modo virtual e abstrato, isolando, desta maneira, a língua de seu contexto social. Se este contexto for levado em consideração temos outra percepção do que vem a ser a linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem não é um sistema único, neutro, objetivo ou acabado em si mesmo, mas é tida como fragmentada, polifônica e dialógica, em uma constante batalha de ação e reação, dominação e esquiva, mesmo quando alguns discursos exercem hegemonia sobre outros. Nesse jogo, há um espaço no qual “o saber e o poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente”, conforme argumenta Foucault (1999, p. 23).

Além disso, de acordo com Bakhtin (1999), a língua e seu conteúdo ideológico não podem ser separados, já que eles são constituídos pelo fenômeno social de interação verbal, através da enunciação. Essa ideologia é entendida por

Eagleton (2001, p. 20), retomando Foucault, como “a maneira pela qual aquilo que dizemos e no que acreditamos se relaciona com a estrutura do poder e com as relações de poder da sociedade em que vivemos”.

O ISD toma Bakhtin como referência para conceituar a linguagem como discurso<sup>22</sup>, um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age; e Bronckart reitera sua filiação a Vygotsky quando afirma que:

a linguagem controla todas as faculdades mentais se transformando no pensamento. O quadro epistemológico de Vygotsky propõe um ‘modelo psicológico’ da aprendizagem das línguas, referindo-se à fusão dos ‘esquemas representativos’ (na interação com o contexto físico e social) e aos ‘esquemas comunicativos’ (na interação verbal), interiorizados progressivamente pelas crianças (BRONCKART, 1999, 2003, p. 249).

Assim, Bronckart também corrobora Bakhtin, ao postular que é pela linguagem que o homem se organiza, sendo ela constitutiva do ser humano, e não algo separado dele, ajudando-o a planejar, organizar-se e reorganizar-se como ser humano em sua plenitude. Se entendermos assim, precisamos tê-la sempre em um meio sócio-histórico, levando a uma modificação do esquema tradicional das relações entre conhecimento e linguagem.

Baseado no círculo de Bakhtin, ao conceituar a linguagem, Bronckart reitera também o dialogismo. Diferentemente do evento face a face, o diálogo envolve todas as “*condições sócio-históricas ou complexo de forças*” - nas palavras de Faraco (2003, p. 59). Se há um diálogo, há sempre uma relação de alteridade (BAKHTIN, 1999) entre os falantes, na qual os interlocutores sempre esperam uma resposta, mesmo que esta seja o silêncio.

Não obstante, essa resposta não significa que a mensagem seja simplesmente transmitida e compreendida imediatamente, como se passasse do locutor ao receptor sem intervenção alguma. Pelo contrário, construímos sentido em relação de alteridade, compartilhamos visões de mundo ou construímo-las coletivamente; por isso, existe uma memória coletiva, a qual nos permite desenvolver alguns construtos, que podemos chamar de históricos (pela memória), sociais (coletivos) e interpretativos (pelas imagens que construímos do mundo). Se é

---

<sup>22</sup> Incluídos nesta mesma concepção encontram-se Foucault, Vygotsky e Maturana.

na e pela linguagem que o ser humano consegue organizar -se, é também na e pela linguagem que ele compreende, concorda, discorda ou argumenta com o outro.

Nessa relação de alteridade, o enunciado tem seus limites na imagem que temos do outro. Em suma, dentro desta concepção, a língua é entendida como constitutiva do ser humano, sempre sendo transformada e transformando seus sujeitos histórica e socialmente.

Deste modo, uma ação de linguagem, dentro de determinada formação social, provém do emprego de construtos históricos - dos gêneros de textos<sup>23</sup>. Estes se adaptam permanentemente para suprir as novas práticas sociais, por isso não podem ser objeto de uma classificação definitiva. O ser humano, ao se apropriar do gênero, além de se basear em um gênero-modelo, também se baseia nos valores que ele atribui àquela situação de ação; por isso, cada texto é único, no sentido de levar consigo características particulares do locutor - seu estilo - mas também levar as características comuns daquele gênero, com base em uma memória coletiva do que vem a ser aquele gênero.

Entre toda essa diversidade de esferas sociais, encontra-se a esfera do profissional docente, área da qual há também gêneros específicos. Por isso, volto meu olhar, neste momento, para essa esfera, pensando primeiramente neste trabalho como ensino, e concordo com o pensamento de Saujat, para quem

o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado, tão grande é o número de pesquisas que lhes são consagradas, mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho [...] Entretanto, parece-nos que hoje se encontram reunidas as condições para um diálogo entre as disciplinas que se interessam pelas práticas dos professores (SAUJAT, 2004, p. 19).

Saujat ainda afirma que hoje, mais do que nunca, são necessárias pesquisas dentro de uma abordagem ergonômica para esclarecer o campo da análise do ensino, e explicita algumas pesquisas em desenvolvimento que vêm ao encontro dessa perspectiva, como, por exemplo, Goigoux (2000,2001), que, baseado na psicologia ergonômica, estuda o trabalho do professor de leitura.

Embora as pesquisas voltadas ao professor estejam aumentando, ainda são poucas, de acordo com Saujat (2004). No plano internacional, “a pesquisa sobre o professor encontra-se num estágio emergente, com pouca confrontação de métodos

---

<sup>23</sup> Gêneros discursivos são definidos por Bakhtin como enunciados relativamente estáveis.



e de quadros teóricos” (id., p.25), mas reflexões importantes são desenvolvidas, como mostra Saujat (2004), ao citar Perrin-Glorian (2002) que fala sobre os objetos explorados nessas pesquisas:

[...] determinar as coerções e a margem de manobra do professor; buscar características da posição do professor numa instituição didática, identificar os meios utilizados pelo professor para organizar seu projeto de ensino e o lugar que deixa para o aluno na realização desse projeto, buscar regularidades e variabilidades nas práticas dos professores, compreender como se constroem seus conhecimentos, etc. A ação do professor é aí visualizada de acordo com três quadros conceituais principais, utilizados separadamente ou em interação: a teoria dos campos conceituais (VERGNAUD, 1993), a teoria das situações didáticas (BROUSSEAU, 1996) e a teoria antropológica da didática (CHEVALLARD, 1999) (Saujat, 2004, p.25-26).

Acredito que a análise em situação de trabalho é extremamente relevante para uma maior compreensão das relações entre linguagem e trabalho e uma nova compreensão sobre o trabalho do professor, *“tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele.”* (BRONCKART e MACHADO, 2004, p.135). Ainda segundo Bronckart (1999), essas representações são materializadas nos textos, deixando para os pesquisadores a oportunidade de confrontá-las, discuti-las com os próprios professores para sua consolidação ou reformulação, levando em conta as necessidades locais e momentâneas. Isso implica a análise da rede discursiva que envolve o trabalho docente *“para chegar a compreender a natureza e as razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí desempenha.”* (BRONCKART e MACHADO, 2004, p. 136).

Ainda para esses autores, tal análise implica a confrontação de dois tipos de dados: o da linguagem no/como trabalho e o da linguagem sobre o trabalho; em outras palavras, a confrontação das ações e dos textos produzidos em uma situação de trabalho e de textos prescritivos, avaliativos, interpretativos ou planejamentos respectivamente.

Deste modo, o agir do professor é investigado dentro do gênero profissional, que está ligado à atividade docente. Machado (2005, p. 249) define *atividade* da seguinte maneira:

O termo “atividade” é utilizado para “designar uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado” (Machado & Bronckart, no prelo). Cada atividade é constituída de ações, condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social (Machado, 2005, p. 249).

Em outras palavras, a atividade tem a ver com o coletivo e sempre é baseada em pré-construtos elaborados coletivamente, como uma espécie de memória construída socialmente, por assim dizer, que leva a ações ou condutas do sujeito influenciados por suas representações.

Ainda à respeito do conceito de atividade, Clot (1999/2006), que si tua-se na perspectiva da psicologia do trabalho, explica que a atividade está ligada à tarefa efetiva do professor, pois abarca aquilo que este conseguiu realizar, ou o que foi prescrito a ele (por outros ou por ele mesmo), e aquilo que ele não conseguiu realizar, devido a vários fatores diretamente vinculados à sala de aula ou a causas externas à aula. Assim, o realizado e o não-realizado têm a mesma importância, pois o não-realizado gera uma dinâmica de reorganização da atividade.

Segundo Saujat (2004), a atividade é co-determinada pelo espaço *físico* da situação de ensino, em seu caráter contextualizado, e pelo espaço *social* do professor, os quais são representados pelos professores.

Ao estudar o trabalho docente, Saujat argumenta que existem aspectos do trabalho que não podem ser vistos, mas o constituem, como é o caso do trabalho dito real, que compreende as ações realizadas pelos professores e as não realizadas devido a inúmeros impedimentos e/ou fatores. A atividade pode ser considerada, portanto, conforme Amigues, como:

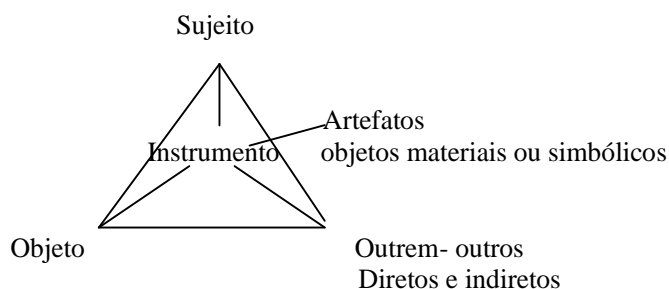
o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com os valores e consigo mesmo (AMIGUES, 2003, *apud* AMIGUES 2004, p. 45).

As relações que o professor estabelece entre os vários elementos do trabalho, muitas vezes, constituídos de embates, con trovérsias e conflitos, fazem com que ele esteja em contínua reelaboração e/ou reorganização de suas formas de agir. Tomamos, como exemplo, o professor em relação às prescrições constitutivas

da atividade docente. As prescrições, além de servirem como desencadeadoras da ação do professor, são constitutivas de sua atividade. Por serem, muitas vezes, vagas, elas levam o professor a redefinir para si mesmo as tarefas que lhe são prescritas, redefinindo as tarefas que eles prescrevem aos alunos. Assim, ainda segundo Amigues (2004) as prescrições são mediadas “por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas” (id. P. 42). As ferramentas também podem ser apropriadas pelo professor, transformando-se em instrumentos para uma melhor organização do meio de trabalho do professor. De fato, elas geralmente são transformadas para ganhar mais eficácia, sempre dependendo do ponto de vista do professor.

Tanto as prescrições quanto as ferramentas são caracterizadas por um trabalho não individualista, mas coletivo, já que, tendo como ponto de partida prescrições iniciais, o professor, coletivamente entendido, autoprescreve tarefas. Os coletivos assumem formas diversas e um mesmo professor pode fazer parte de mais de um deles. Por exemplo, no curso superior, ele pode fazer parte do coletivo dos professores da disciplina, da área, da instituição, pertencendo também sempre a um outro coletivo mais amplo, segundo Espinassy (*apud* AMIGUES, 2004): o da profissão docente. Estes coletivos, tanto o local quanto o mais amplo, têm uma memória em comum, chamada por Amigues (2004) de regras do ofício. Essas regras podem gerar uma renovação nos modos de fazer ou ainda ser fonte de controvérsia entre os profissionais, mas de qualquer modo elas são constituídas por gestos genéricos, relativos ao conjunto dos professores, e gestos mais específicos, relativos às peculiaridades de cada disciplina, por exemplo. Esses elementos do trabalho foram representados por Clot (1999, 2006) da maneira reproduzida a seguir.

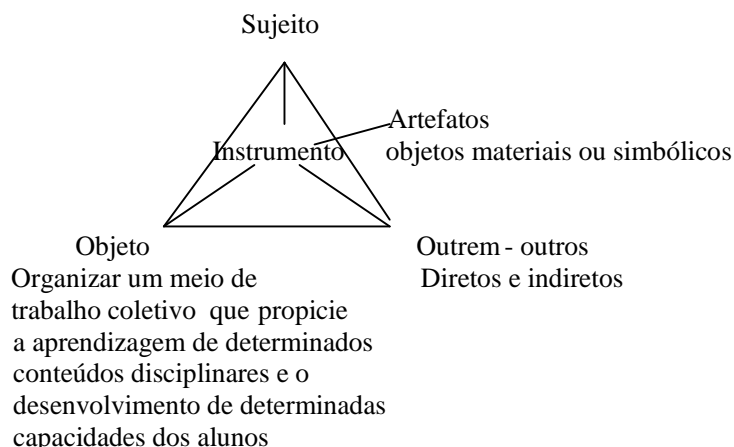
**FIGURA 2 : Elementos do trabalho docente**



Dessa forma, para Clot, o trabalho pode ser definido como uma tríade, ou seja, uma atividade triplamente dirigida, pois se reporta ao comportamento do sujeito trabalhador (o professor), ao objeto da tarefa (organizar um meio que propicie o desenvolvimento) ou, ainda, aos outros (o coletivo de trabalho), sempre recorrendo a artefatos, tanto materiais (quadro, giz, DVD) quanto simbólicos (prescrições, textos) que podem ser transformados em instrumentos de desenvolvimento, se apropriados pelo trabalhador. Ele, ainda, argumenta que a relação estabelecida nesta tríade tende a ser conflituosa, uma vez que os sujeitos envolvidos na atividade, segundo Bueno (2007, p. 38), ao retomá-lo, “lutam’ contra a própria atividade e sua prescrição, contra os seus destinatários [interlocutores], contra si próprios, contra o objeto, contra os artefatos, etc. para conseguirem realizar uma atividade.” Contudo, é esse confronto que pode ser propulsor para o desenvolvimento.

Bueno (2007) mostra que tanto a Ergonomia quanto a Clínica da Atividade se fundamentam na idéia de que a atividade do trabalho contribui para o desenvolvimento permanente das pessoas, e a pesquisa pode ser também um espaço para esse desenvolvimento.

Assim, temos o ensino que pode ser definido como um trabalho complexo, transpondo relações estabelecidas dentro de sala de aula. Por isso, ainda referindo-nos aos elementos constitutivos do trabalho do professor, recorreremos a Machado (2007) que faz uma reconfiguração do esquema anterior apresentado por Clot, para representar o trabalho do professor:

**FIGURA 3 : Elementos constitutivos do trabalho docente**

É inegável que por trás desse trabalho há uma pessoa – “a atividade é a de um sujeito [...] que tem seus próprios fins, que ele busca alcançar, ao mesmo tempo em que busca realizar os que são assinalados pela tarefa” (LEPLAT, 1997, p. 4 *apud* SAUJAT, 2004, p. 29); há um sujeito que, de acordo com Bakhtin, é permeado por conflitos contraditórios em seu fazer e dizer e que carrega sempre vozes de outros. Tal sujeito, sendo constituído da língua, é, como ela, polifônico, e toma decisões sobre aquilo que lhe é demandado e aquilo que isso demanda dele. É um sujeito ligado à própria história, às suas próprias experiências, aos grupos sociais em que vive seus conflitos, desejos, angústias e representações, e submetido às exigências de seu trabalho, dos órgãos institucionais, das políticas públicas, das instruções oficiais, dos pares, da sociedade, dos alunos e, por fim, dele próprio; enfim, é um sujeito constituído por representações, conceito que será discutido a seguir.

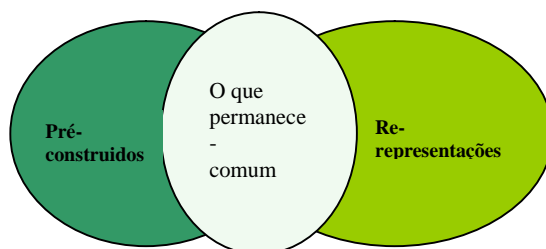
Todos nós estamos cercados por idéias e imagens que penetram nossos olhos, ouvidos e mentes, que nos influenciam - queiramos ou não, saibamos ou não - que guiam nossas representações.

As representações, segundo Moscovici (2003), possuem duas funções: 1) convencionalizar objetos, pessoas ou acontecimentos; e 2) prescrever.

Na primeira função as pessoas estabelecem uma espécie de contrato com o que venha a ser objetos, pessoas ou acontecimentos, e com suas definições. Essas definições preestabelecidas juntam-se a novas, formando definições outras. Isso pode ser exemplificado com a afirmação comum de que a Terra gira em torno do Sol, quebrando a crença presente na Era Medieval de que o Sol é que girava em

torno da Terra. Embora haja uma nova representação, sua transformação baseia-se ainda no que vem a ser Terra e Sol para as pessoas. Em outras palavras, por mais que uma representação se modifique, ela sempre é desenvolvida sobre representações já existentes. Em outras palavras, a antiga e a nova dialogam entre si, como mostra a figura abaixo.

**FIGURA 4: Representações dialógicas**



Conforme as representações vão se modificando, elas, ainda assim, são forçadas a assumir determinadas formas que já estavam anteriormente convencionadas (fig. A), sendo, pois, difícil uma quebra mais radical de representações, como mostra a figura 2. Em outras palavras, mesmo que haja transformações nas representações de uma pessoa, elas trazem algo de representações anteriores.

As convenções possibilitam que grupos de pessoas se compreendam, levando-nos a concluir, como Moscovici, que

Como cada experiência é somada a realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras [...] nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2003, p.35)

A afirmação de que *representar é tão antigo quanto pensar* é amplamente reconhecida pela Filosofia e pelas Ciências Humanas, segundo Roseane Xavier (2002), pois tanto a representação quanto o pensamento tornaram-se objetos de debates filosóficos, “o que traria mais tarde a questão do papel do trabalho e da linguagem na constituição da consciência individual ou coletiva” (id., p.3).

O termo *representações* é definido, pela primeira vez, pelo sociólogo francês, Émile Durkheim. Para ele, representações são sempre sociais ou coletivas, formados por idéias ou ações sociais que são impostas aos indivíduos, inclusive moldando suas consciências. Em outras palavras, as ações individuais são sobrepostas pelo social.

Em 1961, o psicólogo social Serge Moscovici formulou, a partir do conceito durkheimiano de representação coletiva, uma definição mais ampla de representação social, aliando-a à perspectiva individual das consciências. Ainda nas palavras de Moscovici, representações são:

sistemas de valores, idéias e práticas" que permitem as pessoas "orientar-se em seu mundo material e social, controlá-lo e comunicar-se umas com as outras através de um código de denominação e de classificação dos vários aspectos desse mundo e de sua história individual e grupal" (MOSCOVICI, 1983, p. 593).

Deste modo, os actantes, em um nível individual ou social, estão interseccionados, pois um indivíduo faz parte de um grupo e o grupo é formado por indivíduos. É na interação de "valores, idéias e práticas" entre estes dois níveis (indivíduo & grupo) que as representações (ou verdades) são construídas, diferentemente do positivismo, para o qual a verdade se encontra na realidade.

A representação é, pois, carregada das referências simbólicas do grupo (DURKHEIM, 1985), que muitas vezes são tidas como senso comum, fazendo uma ponte com as "teorias do senso comum" de Gramsci.

Segundo Bhaskar (1996, , *apud* XAVIER, 2002, p. 647), dentro da filosofia o termo representações assume, historicamente, três níveis fundamentais: o metafísico, o perceptivo e o epistemológico.

O metafísico diz respeito à existência ou não de universais, como conceitos ou idéias universais que poderiam ser, conforme Platão, independentes, ou segundo Aristóteles, características de coisas materiais.

A representação perceptiva refere-se à existência ou não de objetos materiais no espaço e no tempo, independentes da percepção. Esse nível tem dois desdobramentos: o primeiro remete à tese da existência de algo como uma realidade independente de descrições (plano discursivo), que poderia ser conhecida naquilo que "é" (plano não discursivo); e segundo, à questão das limitações do aparelho perceptivo e, mais tarde, da influência das "paixões" e "interesses", como

fatores que podem distorcer a inteligibilidade desse "real", o que nos leva ao tema da falsa consciência postulado por ROUANET (1996).

O nível epistemológico se refere à possibilidade de existência e operação de objetos de investigação científica absoluta (ciência natural) ou relativamente (ciência social) independentes da investigação ou, de modo mais geral, da atividade humana, o que constitui, *grosso modo*, uma transposição, para a ciência, dos níveis metafísico e perceptivo, embora os ultrapasse.

Deste modo, o termo *representações* teve origem em uma definição mais cognitiva de um desenvolvimento de consciência mais individual, para um sujeito cognoscente. Aos poucos, esse termo passou a referir-se a signos em relação a objetos, ou seja, as palavras começaram a se “descolar” dos objetos, conforme Foucault (1990), para, enfim, possuir elementos que a fizessem parte de uma ciência social. Neste caso, retornou a procura pela objetividade, remetendo-nos a Durkheim (2002) e Marx (ANO), embora não se possa negar a subjetividade existente em torno do termo.

Em Marx e Durkheim, o termo representação passa a ser interpretada como fenômeno inscrito na história, nas relações materiais e na vida social. Assim, a definição de representação ora se torna mais objetiva, conjuntamente com a subjetividade exigindo seu lugar, ou ainda adquire uma perspectiva intersubjetiva, em que tanto a objetividade como a subjetividade fazem parte, com maior ou menor grau de conflito.

Segundo Bronckart (1999), as representações se constroem nas produções textuais, e, ao estudar o trabalho docente, detectá-las, confrontá-las e discuti-las com os próprios professores envolvidos, ajuda-nos em sua consolidação ou em sua reformulação, conforme a necessidade do momento, nas palavras de Bronckart & Machado (2004). Ainda segundo estes:

Compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele aí assume implica assumirmos também que é a análise dessa rede discursiva que pode nos trazer a sua compreensão (Bronckart & Machado, 2004, p. 136).

Essa análise implica dois tipos de dados: a) das ações e dos textos produzidos no interior de uma situação de trabalho (linguagem no/como trabalho); e b) dos textos produzidos em situações fora da situação de trabalho (linguagem sobre



o trabalho). Nesta pesquisa, embora tenhamos ambos os tipos de dados, limitamo-nos à análise nos textos produzidos sobre o trabalho.

### 1.5.3 Dimensões

Segundo Amigues (2004), corroborando Saujat (2004), a prática do professor é amplamente explorada na literatura; porém, as dimensões dessa prática, como a cognitiva, a didática, a afetiva, a social, a histórica, a cultural, a identitária e outras - são estudadas separadamente pelas disciplinas (Sociologia, Lingüística, Psicologia etc.), mesmo sendo elas integradas.

Placco (2006, p. 251) também reitera essa integração quando afirma que se um conjunto de dimensões “não forem consideradas, nos processos formativos, não haverá resultados ou repercussões no próprio sujeito a ser formado e, conseqüentemente, em sua prática cotidiana.” Essas dimensões, segundo ela, não podem ser compartimentadas, embora ela as compreenda como dimensões da formação técnica, humano-interacional e ético-política dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico-reflexiva, estética e cultural, entre outras.

Assim, na formação, o professor em pré-serviço é provocado a desenvolver múltiplas e complexas dimensões. Ainda nas palavras de Placco, se o professor (no nosso caso, formador) tiver consciência destas dimensões e de sua complexidade, *Abre-se a possibilidade de processos formativos em que sentidos (da ordem do pessoal) e significados (da ordem do coletivo) são construídos, por meio de relações pedagógicas e pessoais significativas, seja cognitiva, seja afetivamente* (PLACCO, 2006).

Por meio da construção de sentidos e significados pela interação, é possível o estabelecimento de parcerias em que as dimensões, de forma simultânea e alternada, mobilizam a construção e a constituição do formando; porém essas dimensões, segundo Placco, são extremamente delicadas e difíceis para um trabalho formativo, e, geralmente, não são levadas em consideração como áreas nas quais devemos interferir.

Não obstante, pensar a formação do professor é pensar o desenvolvimento de um ser humano que é complexo e de uma pessoa que pode ser responsável por parte da transformação de si mesmo, de sua realidade e de outros (seus futuros alunos).

Assim, Placco apresenta algumas características para cada dimensão apontada e reitera que não são compartimentadas, mas simultâneas, mesmo que com maior ou menor intensidade de foco, a depender dos momentos em que cada aluno esteja no curso de Letras. As características das dimensões são explicitadas a seguir.

### **A) Dimensão técnico-científica**

Compreende os conhecimentos da área específica de formação. No entanto, Placco observa que há controvérsia ao se estabelecer que conhecimentos seriam estes, inclusive por causa da rapidez com que o progresso científico ocorre atualmente; por isso, em sua opinião, a noção de formação básica e sistematizada na área de conhecimento amplia-se cada vez mais, garantindo, dessa forma, flexibilidade para mudanças e articulação com saberes de outros campos, promovendo, assim, a transdisciplinaridade.

Se, por outro lado, a formação centrar-se exclusivamente no saber técnico específico da área, sem pensar no desenvolvimento da intelectualidade do aluno - professor, em sua crítica e sua possibilidade de pesquisa e de formação contínua, em sua postura política e ética, ter-se-á a formação de um profissional que somente reproduz. No caso do professor de LI, formar-se-á um profissional com facilidades no que diz respeito à LI, porém, ao ingressar na profissão docente, esse profissional apenas aplicará aquilo que houver aprendido, tornando assim um mero aplicador.

### **B) Dimensão da formação continuada**

Nesta dimensão, o curso dá condições de o aluno desenvolver sua capacidade de busca para que ele possa prosseguir em sua formação continuada. O aluno é provocado a inquietar-se com o já conhecido, que é desenvolvido em um ir-e-vir da teoria para a prática e vice-versa. Esse desenvolvimento é, pois, coletivo, levando-nos ao conceito de outra dimensão: a do trabalho coletivo.

### **C) Trabalho coletivo**

É evidente a ineficácia de um trabalho isolado. O trabalho em cooperação e integração entre os sujeitos da atividade leva as possibilidades e necessidades dos sujeitos envolvidos (alunos, professores, diretores, coordenadores...) a fundirem-se com o processo de formação do aluno e o processo de formação do próprio professor, daí decorrendo a construção de um projeto político-pedagógico.

#### **D) Saberes para ensinar**

Segundo Placco, esta dimensão abrange o conhecimento que o professor deve ter sobre os alunos (origem social, experiências prévias, capacidades de aprendizagem, expectativas, necessidades), além do conhecimento sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos. Assim, ela ressalta alguns aspectos nesta dimensão com respeito às representações comuns entre professores.

- Seu conceito de ensino-aprendizagem é carregado de contradições e ambigüidades. Por exemplo, o professor pode mostrar preocupação com a transmissão de conhecimentos sem questionamentos e, ao mesmo tempo, referir-se a si mesmo como profissional que estuda, sistematiza e pesquisa sobre os assuntos, e traz o conhecimento como certeza acabada.
- A aprendizagem, geralmente, é algo que diz respeito ao outro (aluno), e não a ambos. Em outras palavras, o professor refere-se somente ao aluno, não se incluindo nesse processo. Muitos ainda não perceberam que a mudança acontece num processo em que ambos (professor e alunos) aprendem, mudam e são responsáveis pelo que ocorre no processo.
- As relações entre sua atuação e formação e o processo de produção de conhecimento de fato quase não existem ou são inexistentes, o que se reflete na maneira como ele organiza, avalia, estabelece e mantém as interações aluno-professor.

#### **E) Dimensão crítico-reflexiva**

Esta dimensão, segundo Gatti (2000, *apud* PLACCO 2006, p. 259), remete ao “conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e habilidade de auto-regulação deste funcionamento”. Este conhecimento envolve questionamentos sobre as origens e os significados dos próprios princípios e valores, das próprias certezas e ações, tanto na vida profissional quanto na pessoal.

#### **F) Dimensão avaliativa**

Imersa em todas as dimensões anteriormente explicadas e inerentes a cada uma delas está a capacidade avaliativa do professor em relação à sua prática pedagógica e àquelas estabelecidas ou valorizadas pelo sistema em que está inserido. Para apurar essa dimensão, é relevante o professor desenvolver capacidades de pesquisa como coletar e analisar dados, fazer propostas e avaliá-las a partir de um conjunto de critérios e valores assumidos e comprometidos política e pedagogicamente. No entanto, para Placco, essa dimensão é inútil se não for interpenetrada pelas dimensões ética e política.

#### **G) Dimensões ética e política**

Para explicar estas dimensões faço minhas as palavras de Placco, pois não vejo maneira mais simples e melhor do que a definição que ela apresenta, a seguir reproduzida:

A formação do professor quanto à ciência da educação, quanto aos objetivos do processo educacional, aos compromissos éticos e políticos com uma determinada visão de educação, com determinados objetivos da educação, com a formação de um determinado tipo de homem, tendo em vista um determinado e desejado tipo de sociedade. Na sociedade atual, se esses compromissos não estão claros e bem estabelecidos, torna-se muito difícil propor e manter projetos político-pedagógicos consistentes (PLACCO 2006, p. 259).

Assim, “Que formação queremos para o curso de Letras?” é uma pergunta plausível e coerente, e sua resposta é perpassada por nossas concepções de homem e sociedade. Cada disciplina do curso o constitui, portanto, discutir o papel de cada uma delas na formação também é relevante, procurando compreender que

representações destas dimensões aparecem nos textos dos próprios professores do curso.

## **H) Dimensões estética e cultural**

A vivência de experiências estéticas e culturais em um curso de Letras, sistematizada, proporciona uma aproximação do graduando à sua cultura, desenvolve o senso estético e de observação e traz componentes importantes para sua formação identitária.

Assim como Placco e Amigues se propõem a considerar estas dimensões, há outros autores que também o fazem. Borghi (2005), Cristóvão (2007). Borghi (2006, p. 52), ao explicitar os procedimentos de análise inseridos no ISD, retoma Bronckart e Machado (2004), que postulam dois grupos de questões, dos quais o segundo incide sobre as diferentes dimensões do trabalho que é prescrito ou avaliado.

### **1.5.4 O ISD e a Transdisciplinaridade**

O ISD pode ser considerado uma abordagem transdisciplinar, visto que prevê conceitos e métodos específicos de diferentes disciplinas e teorias para complementar seu quadro teórico e metodológico, tendo em vista uma melhor compreensão do trabalho do professor e da sua formação. Transdisciplinar no sentido adotado aqui como o “atravessar fronteiras disciplinares con vencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma”(RAJAGOPALAN 2004, p. 410). Em outras palavras, ao fazer isso, algo novo é criado.

Assim, surgem algumas particularidades em cada grupo de pesquisa no Brasil, devido às suas histórias, por exemplo, com relação ao uso de alguns termos que são empregados por todos os grupos, mas, às vezes, com significados diferentes. Entre os termos empregados temos, primordialmente, no presente estudo, *ergonomia da atividade* e *clínica da atividade* nas ciências do trabalho, por isso acredito ser relevante apresentar suas acepções fundamentais.

A Ergonomia nasce de um “embate” do fordismo com o taylorismo. Os últimos nomeados buscavam novas tecnologias para que a qualidade de produção aumentasse juntamente com maior quantidade no menor tempo possível. A ergonomia, tinha o intuito de adaptar a máquina ao homem. No entanto, na França, seu objetivo maior foi o de adaptar o trabalho ao homem, e é essa perspectiva que nos interessa, a denominada por Souza-e-Silva (2004) de *ergonomia situada* ou *ergonomia da atividade*.

Deste modo, o ISD busca na ergonomia alguns instrumentos para a pesquisa, com a grande diferença de que estes são desenvolvidos no ISD pelos próprios pares dos trabalhadores, não por um especialista, geralmente convidado para introduzir melhorias na qualidade de trabalho, como a Ergonomia.

Segundo Souza-e-Silva (2004), a Ergonomia fundamenta-se nos conceitos de trabalho prescrito e trabalho real ou atividade, enquanto busca compreender o trabalho com suas características gerais e específicas. Por isso, no ISD, os instrumentos originais de intervenção, como a autoconfrontação e o coletivo de trabalho, são adaptados para poderem, além desse papel intervencionista, ter também a função de ser instrumentos de coleta de dados. Para compreendermos melhor cada um desses instrumentos, discutiremos a seguir seus conceitos.

### **1.5.5 Instrumentos e proposta para análise de textos no ISD**

Como tivemos vários instrumentos utilizados na coleta dos dados - a entrevista, a autoconfrontação simples, a autoconfrontação cruzada e a extensão ao coletivo de trabalho - começaremos a discuti-los na ordem cronológica em que os textos foram sendo desenvolvidos, a começar pela entrevista.

#### **1.5.5.1 Entrevista, autoconfrontação simples e cruzada<sup>24</sup> e coletivo de trabalho**

Plazaola Giger (2004) mostra que a entrevista pode ser tida como uma das fases centrais do dispositivo de pesquisa, sendo ela “um espaço” (p. 246) difícil de

---

<sup>24</sup> Ao adotar este instrumento das Ciências do Trabalho em uma outra área e com fins outros, ele se transforma. No entanto, por falta de um termo outro até o momento, continuarei a usar o termo utilizado em outras pesquisas inseridas no ISD: autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada

delimitar. Assim, é imprescindível uma descrição dos parâmetros que definem a situação de interlocução da entrevista, ou seja, uma descrição da programação temporal, do lugar, de quem está envolvido na entrevista (entrevistador e entrevistados e o porquê de suas escolhas).

Cohen e Manion (1994, *apud* PLAZAOLA GIGER, 2004) citam vários tipos de entrevista, entre eles a entrevista semi-estruturada, instrumento utilizado neste estudo por deixar o entrevistador mais livre para mudar o roteiro de acordo com o tipo de interação estabelecido com o entrevistado.

Tendo-se isso claro, fica mais fácil perceber os papéis e/ou condutas de cada interlocutor pelos lugares discursivos que cada um assume através das significações sociais. Deste modo, os códigos culturais, as regras sociais e **os modelos de interlocutores** são determinantes para a construção dessas representações (MOSCOVICI, 2000) e a posse de lugares discursivos.

Além disso, todos os contatos que são mantidos com as participantes fora do momento de entrevista, chamados de “periferia da entrevista” (PLAZAOLA GIGER, 2004, p. 243), estão em diálogo com as entrevistas propriamente ditas, visto que, para que estas se realizassem, foi necessário, desde o primeiro encontro, um processo colaborativo, de modo que as professoras participantes pudessem apresentar-se como agentes implicados, ou seja, comprometidos.

Outros instrumentos utilizados vinculados a esta pesquisa são instrumentos de intervenção vindos da *clínica da atividade*, como a autoconfrontação simples, cruzada e a extensão ao coletivo de trabalho, propostos por Clot (2006) e desenvolvidos, originalmente, a partir de um convite feito por uma empresa para que um especialista do trabalho ou psicólogo faça intervenções, acerca de demandas específicas, em seu coletivo de trabalho. No início, “o convidado” elabora um processo em que algumas concepções sobre o trabalho são compartilhadas pelos trabalhadores para identificar que situações de trabalho podem ser analisadas, além de fazer observações de situações de trabalho para checar as concepções evocadas. Após, parte-se para os recortes para a autoconfrontação simples, dados *a priori* pelas decisões tomadas a partir do trabalho inicial com todo o coletivo.

A autoconfrontação simples é o momento em que o trabalhador procura descrever sua situação de trabalho para o pesquisador; portanto, nesta fase temos somente duas pessoas envolvidas: o trabalhador e o pesquisador. Esse momento é videogravado.

A partir disso, dá-se a autoconfrontação cruzada, quando a gravação das autoconfrontações simples é socializada entre este trabalhador e um colega de trabalho. Em outras palavras, ambas as professoras assistem ora ao filme de uma delas, ora ao filme da outra, havendo três pessoas envolvidas no processo: o pesquisador, o trabalhador que participou do momento anterior e um par. Este momento é resultante do trabalho anterior, originado na autoconfrontação simples, na qual é necessário escolher as situações que constituem o objeto de análise para levar para a autoconfrontação cruzada. É neste momento que começa um diálogo profissional entre os pares diante da mesma situação.

Por último, realiza-se uma socialização da autoconfrontação cruzada para o coletivo de trabalho. Nesse momento, todos os membros do coletivo de trabalho são convidados a participar de uma discussão com referência a situações de trabalho rigorosamente delimitadas pelo pesquisador e os trabalhadores. Esse coletivo de trabalho, nas palavras de Clot (2006) é o interlocutor privilegiado desde o início do processo metodológico, pois, além de se originar dele, é nele que se finda, quando os materiais filmados na autoconfrontação cruzada são retomados.

Deste modo, a mudança de interlocutores, de acordo com Clot e Faïta (2001), faz com que se modifique a análise, pois o trabalhador deixa de falar somente para o pesquisador, voltando seu olhar - portanto também seu dizer - para o seu par. A palavra não se volta somente para o seu objeto (a gravação de alguma situação de trabalho), mas também para seu interlocutor. Trata-se de uma atividade dirigida, em que a linguagem, de acordo com Paulhan (1929, *apud* CLOT 1999/2006, p. 78) “longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que se vê, torna-se um meio de levar o outro a pensar, a sentir e a agir segundo a perspectiva do sujeito”.

Em outras palavras, os enunciados são desenvolvidos a partir do outro, com o fim de fazer com que ele se volte a favor deles, e não contra; e ao esse outro falar de seu próprio trabalho, não temos somente a análise do pesquisador, mas temos uma co-análise, ainda usando Clot, pois na autoconfrontação cruzada, além do pesquisador, há um colega de trabalho que pode não partilhar das mesmas excitações, espantos, conflitos ou, enfim, representações que o locutor tem a respeito da atividade observada e comentada. Os significados diferem, e mesmo se os interlocutores observarem, em dada situação, momentos de silêncio ou barulho, eles serão interpretados sob diferentes perspectivas.



Ainda de acordo com Clot, essas diferenças não são obstáculos e, ao argumentar sobre isso, esse autor propõe fazer delas um recurso metodológico, pois percebe que o enunciador busca no pesquisador ou par “uma maneira de agir sobre ele [...] ele luta contra uma compreensão incompleta de sua atividade por seus interlocutores, suspeita que haja neles essa compreensão insuficiente e deseja evitá-la.”

Deste modo, o trabalhador não responde ao questionamento de seus interlocutores somente de um jeito, pois ele olha para as próprias situações de trabalho de acordo com suas representações e, ao mesmo tempo, procura vê -los com os olhos do interlocutor, por isso, discordantes, por vezes, de seu próprio olhar.

Assim, explorar essas discordâncias, e em que os trabalhadores tentam elucidar, para os outros e para si mesmos, questões que surgem durante o desenvolvimento da autoconfrontação, é o objetivo da fase de socialização no coletivo de trabalho.

Segundo Clot *et al.* (2001), este momento é muito importante, pois faz evoluir o gênero de atividade, já que pela interação com o coletivo em que cada locutor faz parte, ou seja, além de pré-constructos que são compartilhados por todos, há o estilo de cada um. Assim, ao dialogar, pensar, refletir ou questionar sobre o que os membros dizem ou o que o próprio locutor diz, pode haver desenvolvimento, partindo do princípio proposto por Vygotsky (1934/1993)<sup>25</sup>.

Assim, as diferenças ou controvérsias que aparecem no diálogo levam a uma zona de desenvolvimento potencial, ainda referindo-nos a Vygotsky, pois, nas palavras de Lousada (2004, p. 280) “perceber as coisas de outra maneira é ao mesmo tempo adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas.”

Tomando, então, os mesmos procedimentos metodológicos anteriores, com adaptações para melhor servir aos objetivos desta pesquisa, ancoramo -nos em termos de instrumentos utilizados na coleta de dados.

Esta, de fato, já é a primeira diferença. Os instrumentos citados anteriormente são originalmente instrumentos de intervenção; para nós do ISD, além de intervir, tomamo-los primordialmente como instrumentos de coleta de dados para uma pesquisa determinada, na qual a pesquisadora não é uma especialista do trabalho, ou psicóloga, ou convidada pelos trabalhadores, mas, neste caso, uma colega de

---

<sup>25</sup> Os conceitos ZPD, zona de desenvolvimento proximal, e ZPD, zona de desenvolvimento potencial, de Vygotsky (1934/1993), são usados no quadro das Ciências do Trabalho incorporados nesta pesquisa.

trabalho das participantes da pesquisa, portanto, professora e responsável pelo convite aos colegas para participar da pesquisa.

Os procedimentos também se diferenciam no sentido de que os recortes feitos das aulas filmadas servem às perguntas da pesquisa, e não à demanda das professoras participantes, além de, para a etapa da autoconfrontação cruzada, terem sido levados estes mesmos recortes de filmagem usados na autoconfrontação simples, ao mesmo tempo em que as participantes tiveram acesso às transcrições feitas como resultado desse momento.

Em relação ao coletivo de trabalho, também há uma diferença, pois a decisão do que levar para os demais pares parte das professoras participantes da pesquisa, decisão, nesse caso, tomada e acordada na autoconfrontação cruzada.

Somando-se a esses instrumentos de coleta, é imprescindível, também, que pensemos na proposta para análise de textos no quadro do ISD. O ISD consiste, primeiramente, segundo CRISTOVÃO e NASCIMENTO, ao referenciarem-se por Bronckart:

do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades. Em relação às ações de linguagem e aos textos que as concretizam, o ISD propõe que primeiro se faça a análise das ações semiotizadas (ações de linguagem) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que aí desempenham os elementos da língua. Enfim, que se analise a gênese e o funcionamento das operações (psicológicas e comportamentais) implicadas na produção dos textos e na apropriação dos gêneros textuais. (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2005, p.37).

A análise da arquitetura interna dos textos é muito complexa e se caracteriza por níveis superpostos da infra-estrutura geral, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. Por isso, faremos a seguir uma descrição da proposta para análise de textos inserida numa perspectiva interacionista sociodiscursiva.

#### **1.5.5.2 Proposta para análise de textos do ISD**

O fato de o ISD estar em constante transformação, já que é uma abordagem nova, as propostas para análise de textos nela também recebem especial atenção no que se refere a reformulações. Nesta pesquisa, focaremos somente os procedimentos de análise que são, de fato, utilizados nela; portanto, excluímos os procedimentos integrantes da proposta que não foram utilizados neste *corpus*.

De acordo com Bronckart e Machado (1999, 2004) e Bronckart & Machado (no prelo), os textos podem ser analisados em três instâncias diferentes: análise organizacional, enunciativa e semântica, identificando as condições de produção dos textos *a priori*.

### **A. O contexto sociointeracional de produção**

De acordo com Bronckart e Machado, (2004, p. 140), o conhecimento do contexto sociointeracional de produção se dá, primeiramente, por meio do levantamento de informações externas ao texto sob análise, levando em consideração aspectos como (BRONCKART & MACHADO, no prelo, p. 8):

- “O contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto se produz, circula e é usado e em que também o trabalho docente se desenvolve” (no caso de pesquisas na área do trabalho docente, por exemplo, pesquisamos a história da constituição do trabalho docente, a formação inicial e o professor-formador de LI);
- “O suporte em que o texto é veiculado”: os textos escritos podem ser veiculados em diversos suportes, como, jornais, revistas, internet; os textos orais não possuem um suporte material, já que o veiculador é o próprio enunciador ;
- “O contexto linguageiro imediato, isto é, o(s)texto(s) que acompanha(m), em um mesmo suporte, o texto a ser analisado”; para exemplificar, podemos pensar no momento da autoconfrontação cruzada desta pesquisa, na qual há dois textos que a acompanham: a edição das aulas filmadas usadas na autoconfrontação simples e as transcrições dela;
- “O intertexto, isto é, o(s) texto(s) com o (s) qual (is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises” (nesta pesquisa, temos como um dos intertextos previsíveis o currículo daquela instituição, já que, ao falar sobre seu trabalho, as participantes tendem a recorrer às suas práticas e às prescrições (o currículo) presentes);

- “A situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (cf. Bronckart, 1997/1999)” - em outras palavras, quem são os locutores e interlocutores envolvidos, quando e onde as situações de ação de linguagem acontecem, quais os papéis sociais desempenhados por ambos, a que lugar social os interlocutores pertencem e o objetivo de tal produção.

Assim, nesta pesquisa, o levantamento do contexto sociointeracional da produção dos textos deu-se através de discussões com representantes e outros professores da instituição envolvida e da leitura de pesquisas de diferentes disciplinas, como a ergonomia e a sociologia, para subsidiar a análise. A partir disso, passamos para a discussão da análise organizacional.

## **B. ANÁLISE ORGANIZACIONAL**

Na reformulação apresentada por Bronckart & Machado (no prelo) aparecem os mesmos elementos já propostos por Bronckart (1997 e ss), dentre os quais, para este *corpus*, utilizamos a identificação do plano global dos textos, os temas mobilizados e os tipos de discurso que aparecem nos textos.

### **B.1 Identificação do plano global dos textos**

O plano global dos textos nada mais é do que seu resumo e/ou descrição para reconhecermos cada texto como um todo, mesmo que imaginário, com início, meio e fim.

Assim, neste *corpus*, utilizamos diferentes índices lingüísticos, como os macroorganizadores textuais - por exemplo, peritextuais e contextuais - e nossos conhecimentos prévios em relação ao gênero ao qual o texto pertence para, a partir disso, fazer um levantamento dos conteúdos temáticos mobilizados nos textos. Será que os temas mobilizados reincidentem ou não? Será que há diferentes representações dos temas?

Nesta etapa, analisamos quais são os temas mobilizados nos textos, fazendo com que levantemos algumas primeiras hipóteses sobre representações a respeito das perguntas da pesquisa.

Esse exame é feito para elucidar o estatuto dialógico da estrutura composicional, de acordo com as representações que o locutor tem de seus interlocutores e de si próprio. Nesta pesquisa, por exemplo, percebem-se vários segmentos em que os textos são organizados em um plano argumentativo, o que implica que o locutor considera seu discurso controverso, ou seja, ele precisa se posicionar a respeito de tais temas com argumentos para que suas “verdades” sejam aceitas pelo interlocutor.

## **B.2 Tipos de Discurso**

Entre os vários tipos de discurso que podem aparecer no dizer das participantes, como o relato interativo, o discurso interativo, o discurso teórico e a narrativa, Bronckart e Machado (2004) mencionam as ocorrências do tipo de discurso interativo e teórico e seus efeitos de sentido:

a ocorrência do tipo de discurso interativo, sobretudo em suas formas mais típicas, com presente atual e dêiticos, produz o efeito de revelar, de forma explícita, a subjetividade do produtor, de seu posicionamento diante do que se diz e, conseqüentemente, da relatividade da verdade de suas asserções, assim como o efeito de acentuar uma proximidade maior [...] Por outro lado, as ocorrências do tipo de discurso teórico, com presente genérico e ausência de dêiticos, produz efeitos contrários, com um posicionamento distanciado, com uma pretensa *objetividade* e verdade das asserções, com o mascaramento da subjetividade, bem como o efeito de indicar um maior distanciamento entre os interlocutores (BRONCKART e MACHADO 2004, p. 148-149).

Em outras palavras, o discurso interativo pertence ao mundo do expor, é de caráter conjunto-implicado e caracteriza-se pela presença de unidades lingüísticas que indicam uma conjunção com a situação de produção do texto, implicando seu agente produtor. Assim, em suas marcas enunciativas é comum aparecerem verbos no presente do indicativo e na primeira pessoa do singular e frases interrogativas e exclamativas, introduzidas por metaverbos de valor psicológico (acho, entendo, sinto, me surpreendo, não sei, etc.), o que é representado no exemplo a seguir, retirado do texto produzido na entrevista, pelas marcas de primeira pessoa no verbo no presente do indicativo (sou), em que aparece um enunciador implicado, fazendo com que haja um efeito de proximidade entre os interlocutores:

E15<sup>26</sup>: mas, se não **sou** reconhecida **aqui**, **sou** em outros lugares,[...]

Já o discurso teórico não é implicado e é geralmente marcado por frases declarativas com verbos no presente genérico e no futuro do pretérito. Há ausência de referências às coordenadas espaço/temporais ou referências exofóricas a interactantes. Aparecem modalizações lógicas, deônticas (deve/deveria) e pragmáticas (pode/poderia) e organizadores com valor lógico -argumentativo (porém), assim como anáforas pronominais e procedimentos de referenciação dêitica intratextual. Esse tipo de discurso sugere, às vezes, uma elaboração de “tese”, denotando um tom avaliativo, além de pertencer ao mundo do expor. Trazemos mais um exemplo dos dados da pesquisa em que a professora, pelo tipo de discurso teórico, argumenta (lança uma tese) sobre o que vem a ser o papel da disciplina de LI no curso de Letras (formar professores críticos), ao mesmo tempo em que avalia os alunos (não têm idéia do que é ser professor) de uma forma teórica:

M11: Olha, **formar professores críticos** né, **dentre a realidade que eles vão enfrentar em sala de aula, e, de repente até como lidar com esses alunos, né, porque tem muitos que... tão assim ... achando que é mil maravilhas, mas eles não têm idéia do que é ser professor, né, então é totalmente diferente. [...]**

O relato interativo, pertencente ao mundo do narrar implicado, implica personagens, acontecimentos e ações, o que lhe atribui um caráter disjuncto - implicado, pelo emprego de tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, pela presença de organizadores temporais que marcam o desenvolvimento da narrativa sobre experiências passadas em suas várias fases, e pela presença de verbos na primeira pessoa do singular ou do plural, indicando a implicação do agente produtor no relato, como ilustrado a seguir, em excertos retirados dos textos, de ambas as professoras, produzidos na entrevista :

M11: [...] bom, pelo menos **eu, quando eu terminei e comecei a lecionar, foi.. assim... um choque muito grande.**

<sup>26</sup> As siglas referem-se aos pseudônimos usados para as professoras participantes e o número corresponde a seqüência de turnos dentro do texto produzido. Assim E é igual a professora Eliane e M refere -se a professora Márcia.

E6: [...] "**vocês** [alunos] vão ter que fazer esse inglês aparecer", falei [...]

A narração, pertencente ao mundo do narrar, como o relato interativo, tem caráter disjunto-autônomo. Não implica os agentes produtores, assim os segmentos podem ser compreendidos sem que seja necessário o conhecimento da situação de produção de linguagem. Apresenta distanciamento do agente produtor em relação ao texto narrado, descrição detalhada do agir verbal e não-verbal e verbos no pretérito perfeito e no imperfeito. Assim, trazemos um trecho em que a professora narra um evento cuja organização os alunos do segundo ano de Letras foram responsáveis:

E2: [...] porque **o segundo assumiu** o evento que aconteceu, de Língua Estrangeira, em junho, e **eles assumiram** praticamente todo o evento.[...]

Para exemplificar ainda mais, a figura a seguir mostra como os tipos de discurso revelam a conjunção ou disjunção em relação ao mundo real. O discurso interativo mostra uma implicação da pessoa em relação ao ato de produção, já o discurso teórico revela uma autonomia da pessoa em relação ao ato de produção, o que leva ao distanciamento (ou falso distanciamento), reiterando o que Bronckart e Machado (op. Cit), anteriormente mencionam:

#### ESQUEMA 2: Tipos de discurso

	Organização temporal	
	Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Implicação em relação ao ato da produção	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
Não implicação/autonomia em relação ao ato de produção	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Destarte, a análise dos tipos de discurso leva-nos a compreender o grau de proximidade/distanciamento entre os agentes que mobilizam os temas e os temas

mobilizados, ora causando um efeito de maior objetividade, ora de maior subjetividade nos textos. Esta análise ainda leva-nos à discussão das referências que o agente faz a si mesmo e à análise de índice de pessoa, explorado na análise enunciativa, nosso próximo assunto.

## **C. ANÁLISE ENUNCIATIVA**

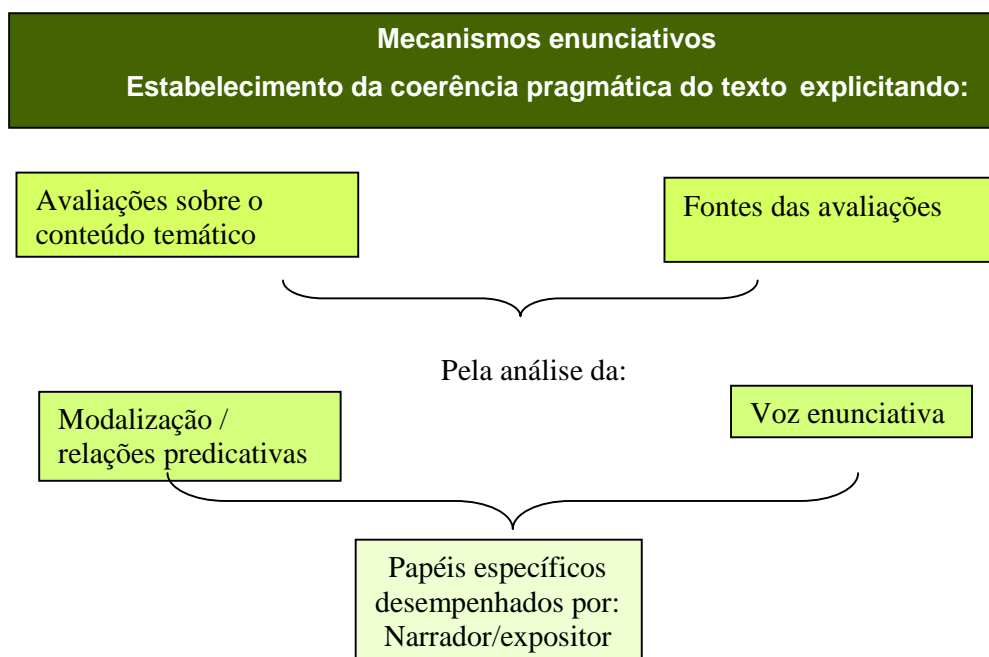
### **C.1 Índice de pessoa**

Segundo Bronckart & Machado (no prelo), o levantamento dos índices de pessoas nos textos serve para discutir como os textos representam os enunciadore s, ou seja, mostra a manutenção e/ou a transformação dessas representações na progressão textual.

### **C.2 Inserção de vozes**

A explicitação, a seguir, tem como suporte Bronckart (1999/2007), Bronckart & Machado (no prelo) e Mazzillo (2006), que destacam a importância dos mecanismos enunciativos na mobilização de representações e das avaliações em um texto. Os mecanismos enunciativos contribuem para a coerência pragmática de um texto e definem os diferentes “posicionamentos enunciativos”. Levando isso em consideração, uma análise da distribuição das vozes e da marcação das modalizações é necessária, já que elas são mecanismos enunciativos que levam à coerência pragmática. Assim, temos:



**Figura 5: Mecanismos enunciativos**

Quando falamos, mobilizamos um vasto conjunto de conhecimentos e representações referentes ao contexto físico e social da situação da ação de linguagem em que estamos inseridos, ao conteúdo temático e ao próprio estatuto de agente (capacidades de ação, intenções, motivos) a que aludo neste trabalho, como as representações sobre nós mesmos, discutidas em *Índice de pessoa*. Essas representações, segundo Bronckart, são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros, estabelecendo, desse modo, uma alteridade constitutiva. Em outras palavras, elas estão em interação, reforçam e/ou confrontam-se com as representações dos outros, portanto, temos uma representação fundamentalmente dialógica.

O falante transfere a essas instâncias (narrador ou expositor) a responsabilidade pelo que é enunciado. Desse modo, as vozes, nas palavras de Bronckart (2007, p.326), “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.” Essa voz pode ser, conforme o tipo de discurso, ou a do narrador ou a do expositor, conforme a fig. 5 e, como ilustram, respectivamente, os exemplos retirados da pesquisa a:

NARRADOR

E4: [...] tinha sido depois daquele colegiado que as meninas disseram que a Angela disse que o segundo ano colocou o pé em cima da carteira, lembra?

EXPOSITOR

M1: "Olha, formar professores críticos, né, dentre a realidade que eles [alunos do curso] vão enfrentar em sala de aula, e, de repente até, como lidar com esses alunos..".

Exemplificando, a voz do narrador tem como referência os tipos de discurso disjunto às situações de ação de linguagem e a voz do expositor, conjunto. A situação de ação de linguagem corresponde ao momento em que o enunciado se dá. Assim, a disjunção ocorre quando o tempo verbal usado não é o do momento da enunciação e a conjunção converge com o momento da enunciação ou momento da situação de ação de linguagem.

Todavia, em algumas enunciações podem aparecer outras vozes, chamadas de vozes infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor, as quais podem ser reagrupadas, segundo Bronckart, por vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto.

As vozes de personagens são as vozes procedentes de seres humanos ou entidades humanizadas (animais com características humanas) na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações que constituem o conteúdo temático de um segmento de texto. Podem ser de heróis de cena no relato ou narração, ou dos interlocutores implicados num discurso interativo dialogado, ou ainda dos criadores de conhecimentos, às vezes em um discurso teórico. Segue um exemplo em que há vozes de personagens, em um tipo de relato interativo:

E4: E, nesse momento que a Alessandra falou, eu levantei a idéia de que, independentemente de qual seja a língua, portuguesa ou estrangeira, inglesa, lá...

As vozes sociais são as vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo. É o caso do próximo exemplo, em que um sujeito indefinido (alguém) não é tido como agente:

E2: [...] e outra coisa também, é, porque hoje eu ainda discutia (barulho) discutindo, **alguém** na apresentação falava: ah, mas é, isso aqui não é um texto, [...]

A voz do autor procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

E3: então, **eu** acho que isso nós deveríamos discutir, né...

Nesse caso, o enunciador assume a responsabilidade enunciativa dos temas mobilizados. No entanto, mesmo havendo a voz dita do autor, há um dialogismo existente de forma implícita. A única diferença, nesse caso, é que o enunciador se apropria do discurso como seu e ele mesmo é o personagem de sua própria *história*. Por isso, na análise desenvolvida nesta pesquisa, preferi inseri-la em vozes de personagens.

Desse modo, podem-se verificar diferentes tipos de inserção de discursos relatados, marcadores de fontes enunciativas ou índices de inserção para a identificação das vozes explícitas, e a análise dos organizadores argumentativos e as unidades de negação de asserção<sup>27</sup> para detectar vozes pressupostas. Assim, elaboramos uma figura para ilustrar o que analisamos para discutir as vozes trazidas nos textos:

#### **Esquema 2: Vozes explícitas e vozes implícitas**

##### **VOZES EXPLÍCITAS**

- Discursos relatados: discurso direto e indireto;
- Marcadores de fontes enunciativas: segundo X, de acordo com X etc.;
- Índices de inserção: aspas, jargões, diferentes formatações
- Entonação

##### **VOZES IMPLÍCITAS**

- Organizadores argumentativos: portanto, mas, porque etc.;
- Unidades de negação de asserção: M2: mas será que se fosse pra escrever mesmo não seria nenhum problema, (voz pressuposta: mas será que se fosse pra escrever mesmo seria problema) é uma voz que é negada pela voz do autor do texto

<sup>27</sup> Segundo Bronckart & Machado (p. 15, no prelo), tendo Ducrot como referência, as unidades de negação de asserção parte da negação de uma voz anterior pressuposta, cuja fonte nunca é nomeada, para a afirmação da voz do autor do texto.

É a partir das vozes inseridas que se dão as formas mais concretas de posicionamento, que são as modalizações.

### **C.3 As relações predicativas/modalizadores do enunciado**

O levantamento das relações predicativas ou modalizações é interessante para perceber o posicionamento do locutor ou os efeitos de sentido produzidos pelos enunciados. Mais uma vez me baseio em Bronckart e Machado (2004) para a classificação a que recorro para esta parte da análise - as relações predicativas diretas,

em que a forma verbal não aparece precedida de um metaverbo com valor modal, aspectual ou psicológico (relação sujeito-verbo assertiva) e as relações predicativas indiretas, em que um verbo com um desses valores está inserido entre o sujeito e o verbo (BRONCKART e MACHADO, 2004, p. 150)

Assim, nas relações predicativas, os metaverbos com valor modal são inexistentes, fazendo com que os enunciadores, muitas vezes, pressupõem efeitos de verdades não questionáveis. Por outro lado, o uso dos metaverbos faz com que haja um abrandamento das verdades postas em discussão, criando, ora mais proximidade entre interlocutores, ora uma relação de poder em que o enunciador é prescritivo. Segundo Bronckart e Machado, os metaverbos podem ser classificados em função de cinco valores:

- valor deôntico (dever, ser preciso): determinantes externos do agir;
- valor pragmático (querer, buscar, tentar, procurar): intenções do agente;
- valor psicológico (pensar, acreditar, considerar), os recursos cognitivos do agente;
- valor epistêmico (ser verdade, poder): o grau de verdade/ certeza objetiva sobre o predicado;
- valor apreciativo (gostar, apreciar): posição avaliativa do agente em relação ao predicado.

Segundo Bronckart & Machado (, no prelo), todas as unidades lingüísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo temático, ao explicitar grau de verdade (modalizações lógicas), de necessidade (deônticos) ou de avaliação (apreciativas), são modalizadores.

Ainda segundo eles, mesmo quando há uma simples asserção, seja negativa seja positiva, ainda existe um grau de modalização, chamado de grau zero da modalização do enunciado, em que a enunciação aparece como uma verdade incontestável. Para exemplificar, vejamos exemplos retirados do *corpus* da coleta dos dados:

#### ESQUEMA 4: Modalizadores na pesquisa

Modalizadores do enunciado	Exemplos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• valor deôntico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1M2: [ ] eles perceberem, né, que eles <b>têm que</b> realmente procurar mais,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor pragmático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1M2: eu <b>queria</b> que eles percebessem que eu tava tentando ajudar</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor psicológico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 28E2: Olha, eu <b>acho</b> que eu, a grande, a grande, eh, não é nem, acho que o forte do professor seria</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor epistêmico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E3: também pela avaliação <b>é possível</b> a gente fazer formação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor apreciativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 21E1: mas não me tirem da sala de aula que é isso que eu <b>gosto</b> de fazer, então (risadas)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grau zero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• M3: exame. Exame <b>é</b> muito fácil de passar. Meu Deus!</li> </ul>

Dada a constituição dos conceitos teóricos dos instrumentos da coleta de pesquisa e a proposta para análise de textos no quadro do ISD, passo agora às considerações finais sobre o capítulo da fundamentação teórica.

## 1.6 Algumas considerações

Tanto os estudos voltados para o trabalho docente e formação inicial quanto o constructo teórico-metodológico voltado para os estudos da linguagem constituem suporte para desenvolver toda a análise dos textos produzidos pelas professoras participantes da pesquisa.

A fundamentação teórica é, portanto, a lente usada para olhar os dados. É a partir de meu olhar particular sobre o trabalho, sobre a formação inicial e sobre a disciplina de LI no curso de Letras que, inclusive, delimitei o que e como olhar - em outras palavras, o que e o como analisar.

Ressalto, por outro lado, que, ao analisar os textos, descobri algumas representações que me levaram a repensar e reorganizar também a fundamentação teórica. Assim, tenho uma via de mão dupla, em que a fundamentação teórica me auxiliou imensamente na análise e os dados encontrados auxiliaram-me na reorganização da fundamentação teórica, fazendo-me concluir que, num diálogo estabelecido entre os dois aspectos, ambos mutuamente se modificam.

Desta forma, este ir-e-vir fez com que praticamente eu terminasse de redigir o capítulo da fundamentação teórica quase concomitantemente com a análise dos dados.

A história do trabalho docente trouxe-me suporte para, ao olhar os textos, refletir sobre a inserção do professor em uma história de lutas, divergências e conflitos. A perspectiva do trabalho docente no ensino de LE contribuiu para delimitar mais ainda meu olhar na área de LE e levou-me a pensar na necessidade de políticas públicas que de fato atendam ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e na importância do coletivo para esta construção. Concluo minha discussão com a percepção que temos sobre formação inicial e o trabalho do professor neste contexto, pensando também nos papéis desse curso. Notei que a falta de elementos/recursos (condições teóricas, metodológicas, físicas, sociais) leva o professor-formador a trabalhar mais isoladamente, e a ausência e/ou diminuição de pesquisa, decorrentes da intensidade do trabalho, aumento da carga horária e baixos salários, entre outros fatores, resultam na falta de qualidade de ensino.

Na segunda parte da fundamentação teórica, considero os pressupostos teórico-metodológicos referentes à linguagem, situando a pesquisa no quadro do

ISD como uma abordagem transdisciplinar, em vista do estabelecimento do diálogo com outras ciências para desenvolver o trabalho, inclusive ao conceituar linguagem, atividade, ação, representações e dimensões. Trouxe à discussão os instrumentos privilegiados na pesquisa - alguns deles tomados da *clínica da atividade* - os quais em sua origem tinham como objetivo intervir, e não coletar dados. Veremos como a escolha desses instrumentos fez surgir dados importantíssimos para problematizar as perguntas desta pesquisa.

Por último, explico a proposta de análise vinculada ao ISD com foco nos dados da própria pesquisa, que também foi reorganizada em função das possibilidades de discussão que os dados trouxeram. Assim, concluo que a fundamentação teórica está diretamente vinculada ao capítulo da discussão da análise dos dados, que a enriquece, delimita-a e me guia em sua leitura.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

*Precisava de um outro lugar, para mim, como leitora. Por isso, saí do grão de areia.*

Nesta seção, será apresentada a metodologia da pesquisa, abrangendo sua natureza, os participantes e o contexto em que ela foi desenvolvida, bem como os procedimentos propostos para a coleta e análise de dados.

### 2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa se pauta em uma abordagem qualitativa, embasada principalmente em Eisner (1998) e Geertz (1978). Já que estamos imersos na área das ciências humanas e sociais, não nos parece sustentável embasar -nos em uma ciência positivista, que é tida como pronta e acabada. Não vemos como assumir um posicionamento distante, que implique uma neutralidade.

Eisner (1998) nos mostra que a pesquisa qualitativa foi uma das respostas às mudanças sofridas pelo mundo educacional, em que as afirmações convencionais sobre pesquisa e o papel do pesquisador no desenvolvimento da escola têm sido questionados; e acentua a necessidade de o pesquisador conhecer a escola não somente mais de perto, mas de “dentro” dela, em contato direto e íntimo.

A pesquisa qualitativa enfatiza o processo em que ela se desenvolve, com a preocupação em construir significado. Neste aspecto, o trabalho de campo é fundamental, pois é nesse contexto que o pesquisador se aproxima das pessoas (sujeitos de pesquisa) e o “O observador atento percebe que a pesquisa e a reflexão educacionais expressam a inquietação reinante entre seus profissionais” (DAUSTER, apud BRANDÃO, 2002, p. 79).

É importante frisar que este estudo qualitativo é um estudo de caso etnográfico, incluindo todas as características citadas anteriormente, como também o fato de enfatizar o conhecimento do particular. Esse conhecimento é conduzido



por uma visão contextualizada dos temas centrais da pesquisa, ao mesmo tempo em que leva em consideração uma valorização da diversidade e heterogeneidade. Geertz (*apud* BRANDÃO, 1990, p. 83) afirma que, no desenvolvimento de uma análise qualitativa, supõe-se que o pesquisador interprete “responsavelmente as possibilidades de dar a perceber uma outra realidade e esclarecer as suas estruturas simbólicas.”

Além disso, o pesquisador usa uma considerável quantia de dados descritivos de situações, pessoas ou ambientes, a partir de transcrições ou relatos, tendo como instrumentos entrevistas ou observações. As descrições também podem ser consideradas como uma forma de interpretação, parafraseando Eisner (1995), pois a descrição é desenvolvida a partir dos significados que os experienciadores constroem da experiência vivida. Geertz (*apud* Eisner, 1995, p. 43) postula que “o ser humano é um animal suspenso em teias de significação que ele mesmo constrói”<sup>28</sup>, evidenciando, assim, uma forma de como os significados são construídos.

Valendo-me, ainda, da exposição de Geertz, fica-me claro que a descrição já faz parte da análise, pois as descrições são interpretativas, uma vez que é pela lente do observador que os dados são descritos.

Deste modo, o “estudo de caso etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa” (EISNER, 1995, p. 49). Por isso acredito, como Stake (1988, p. 254), que “um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa”, e, embora seja embasado na interpretação de um contexto em particular “em busca dos sistemas de representação [...] do universo investigado” (DAUSTER, *apud* BRANDÃO 2002, p. 84), pode ser usado também para discutir outros contextos, ou ainda para teorizar.

## 2.2 Campo de pesquisa

Conquanto tenhamos duas participantes da pesquisa e uma delas trabalhe em mais de uma instituição de ensino, para problematizar as perguntas levantadas

---

<sup>28</sup> Tradução minha: Geertz (*apud* EISNER, 1995, P. 43) Man is an animal suspended in webs of significance that he himself has spun.

nesse trabalho, o campo de pesquisa será o mesmo para as duas, sendo o local onde atuo. Acredito que ao acompanhar, mesmo que parcialmente, o trabalho dessas professoras, posso compreender melhor o trabalho docente em suas múltiplas faces em um curso superior e responder à pergunta norteadora dessa pesquisa<sup>29</sup>. Assim, o campo de pesquisa será uma faculdade pública do Noroeste do Paraná.

### **2.3 Participantes da pesquisa**

As participantes da pesquisa têm características bem heterogêneas quando se trata de suas atuais condições de trabalho e de sua formação. Elas foram selecionadas por lecionarem a disciplina de Língua Inglesa no curso de Letras no início da coleta dos dados desta pesquisa (início de 2007). Na época, a professora Márcia<sup>30</sup> lecionava para as turmas do primeiro e quarto anos de Letras, e a professora Eliane no segundo e no terceiro anos do curso. Havia ainda na área uma professora que lecionava estágio supervisionado de Língua Inglesa II no quarto ano do curso, e uma professora-colaboradora da disciplina de Literaturas de Língua Inglesa, além dos professores de língua materna e respectivas literaturas, perfazendo o total de oito os que faziam parte do coletivo do trabalho. Havia também uma professora da disciplina de Língua Inglesa afastada para doutorado, que retornaria à instituição no final do ano letivo de 2007. Assim, as professoras Eliane e Márcia foram escolhidas de modo eliminatório.

Fiz os primeiros contatos pessoais com elas no segundo semestre de 2006, para falar um pouco sobre a pesquisa e convidá-las a participar. Aceito o convite, solicitei-lhes permissão para divulgar os dados e as consultei sobre a preferência de nomes fictícios ou números, o que elas deixaram à minha decisão. Deste modo, selecionei nomes fictícios para cada uma delas e, para maior contextualização da pesquisa, descrevi as respectivas características.

- **Professora Márcia**

---

<sup>29</sup> Qual/ís o/s papel/ís da disciplina de língua inglesa na formação inicial?

<sup>30</sup> Os nomes usados para cada participante da pesquisa são fictícios.

Márcia, 29 anos, casada e, recentemente, mãe, é professora-colaboradora desde o primeiro semestre de 2006 e atua tanto no Departamento de Letras, no próprio curso de Letras, quanto nos cursos de Turismo e Meio Ambiente e Engenharia Agroindustrial, cumprindo uma carga horária de 14 aulas semanais na instituição. Além disso, ela está auxiliando na orientação de Prática de Estágio, tendo orientado uma aluna no decorrer de 2006 e cinco alunos no decorrer de 2007. Ela também trabalha na rede privada de ensino de línguas estrangeiras em uma escola particular de Ensino Básico, em uma escola de idiomas e no próprio Centro de Línguas (Celin) da faculdade, tendo, no total, aproximadamente 40 horas -aula semanais. Esta participante fez graduação em Letras Anglo-Portuguesas na faculdade em que a pesquisa foi desenvolvida e especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa, com término em 2002, na mesma instituição.

- **Professora Eliane**

A outra participante dessa pesquisa, Eliane, tem 54 anos, é divorciada e mãe de quatro filhos, e atua na mesma instituição superior de ensino há aproximadamente 20 anos. Atualmente, é professora -adjunta, lotada no Departamento de Letras, lecionando Língua Inglesa e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I, com uma carga horária de 08 aulas semanais. Ela é graduada em Letras Anglo-Portuguesas e especialista, mestre e doutora em Lingüística Aplicada com área de concentração em Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (1993 e 2001). Ela tem participado de vários eventos, como congressos, seminários ou cursos, inclusive apresentando e coordenando trabalhos, desde comunicações, palestras, conferências e mini-cursos até cursos propriamente ditos. Além disso, tem participado, com frequência, de bancas de teste de seleção e de concursos.

- **Professora Cristina**

Professora Cristina foi convidada para o momento em que ocorreu a extensão ao coletivo do trabalho. Ela tem 43 anos, uma filha, é solteira e trabalha na instituição aproximadamente 17 anos, na área de Língua Inglesa. Iniciou como professora-colaboradora em 1989 e se efetivou em 1994. Ela já lecionou aulas de língua inglesa e literatura, e atualmente leciona Prática de Ensino de Língua Inglesa II e é orientadora de estágio de língua inglesa, além de ter assumido a função de coordenadora do Departamento de Letras da instituição desde 2006. A referida

professora também já atuou no ensino de língua inglesa desde a Educação Infantil (setor privado) até o Ensino Médio (setor público) e em instituto de idiomas. Ela é graduada em Letras Anglo-Portuguesas na referida instituição, tem especialização em Língua e Literatura Inglesa pela OSEC em São Paulo, concluiu mestrado em Estudos da Linguagem na UEL no ano de 2003 e iniciou uma disciplina com o aluno especial em doutorado também em Estudos da Linguagem na UEL no segundo semestre de 2007.

- **Professora Rose**

Esta participante também foi convidada para a extensão ao coletivo de trabalho. Ela tem 36 anos, um filho, é divorciada, e atua na instituição há aproximadamente 13 anos, tendo lecionado as disciplinas de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa I e II e Prática de Ensino de Língua Inglesa II. Ela também tem orientado alunos de estágio, além de estar atuando na Educação Básica há 15 anos, na área de Língua Inglesa, e ter atuado em cursos de especialização. A professora Rose é graduada na referida instituição em Letras Anglo-Portuguesas, especializada em Língua e Literatura de Língua Inglesa, mestrando em Letras (Estudos da Linguagem) pela UEL e, atualmente, doutoranda da PUC/SP no programa de Lingüística Aplicada em Estudos da Linguagem (LAEL). Afastou-se do trabalho no curso superior para o doutorado por quatro anos e retornou à instituição em agosto de 2007.

- **Professora Alessandra**

Visto que participei da pesquisa ativamente, tanto na observação como nas situações de produção de cada texto, coloco-me como participante da pesquisa.

Sou casada, 33 anos, tenho uma filha e atualmente leciono Língua Inglesa no ensino superior na instituição em que a pesquisa foi desenvolvida. Trabalhei em escolas particulares de idioma, ministrando a mesma disciplina para estudantes de faixas etárias bem heterogêneas (de três aos sessenta anos de idade). Também fui professora do Ensino Fundamental e Médio e da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Sou especialista em Secretariado Bilíngüe e Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Também atuei como professora-colaboradora do curso de Letras na instituição, que é campo desta pesquisa, por dois anos aproximadamente, sendo efetivada em agosto de 2007.

## 2.4 Instrumentos da coleta e descrição dos dados

*Eu o desmembrei em várias partes como um martelo a quebrá-lo e, meu Deus, em cada pedacinho do grão de areia havia tantas dimensões que poderiam ser analisadas, e me debrucei a recortar partes de cada pedacinho: o que analisaria e o que não analisaria.*

Nesta pesquisa, os dizeres das participantes sobre seu agir (textos orais) foram coletados em cinco momentos diferentes. O horário e lugar para cada momento foram estabelecidos pelas professoras participantes e o início se deu no primeiro bimestre de 2007, através de vários instrumentos. O primeiro deles consistiu em uma entrevista anterior às aulas registradas; seguida do registro das aulas de cada professora individualmente. O terceiro momento consistiu no que Clot chama de autoconfrontação simples - em que o professor tem a oportunidade de assistir edição das imagens dos recortes de suas próprias aulas e confirmar e/ou confrontar seus dizeres; no quarto momento as duas participantes da pesquisa assistiram às aulas uma da outra e puderam problematizar seu próprio agir; finalmente, no quinto e último momento aconteceu a extensão ao coletivo de trabalho.

Embora tenha havido cinco momentos diferentes de coleta de dados, selecionei excertos de três momentos para formar o *corpus* de análise, com vista a discutir as perguntas de pesquisa já mencionadas neste trabalho. Assim, as aulas registradas foram usadas somente para fomentar os encontros das autoconfrontações e, ao término da pesquisa, devido a sua extensão, excluí o texto produzido na entrevista da análise. Para mediar nossa discussão, selecionei dois gêneros textuais específicos, que se distribuem em três diferentes momentos da coleta: a autoconfrontação simples, a autoconfrontação cruzada e o coletivo de trabalho.

Encontrei-me diversas vezes com ambas as participantes, além de fazer telefonemas para que esses momentos acontecessem.

As aulas de ambas as professoras participantes foram filmadas, mas no momento da edição das aulas da professora Eliane surgiram problemas técnicos

que impossibilitaram sua edição com imagens das partes selecionadas para autoconfrontação. A extensão ao coletivo de trabalho foi realizada no início de 2008 com a participação das duas participantes da pesquisa e outras duas professoras da área de LI da instituição. No Quadro 1 a seguir, pode-se observar sumariamente cada instrumento da coleta de dados utilizado e respectivos objetivos:

**QUADRO 1: Instrumentos de coleta dos dados e respectivos objetivos**

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
Contatos pessoais	- Explicitar a pesquisa e convidar as professoras para dela participarem
Contatos telefônicos Contatos por <i>e-mail</i>	- Agendar as entrevistas, as autoconfrontações e extensão ao coletivo de trabalho
Entrevista	- Conhecer melhor as participantes e elucidar alguns aspectos da pesquisa, primeiras representações sobre as perguntas da pesquisa
Observação e filmagem de 12 aulas de Língua Inglesa, no primeiro ano de Letras, da professora Márcia	- Registrar a ação do professor
Observação e filmagem de 12 aulas de Língua Inglesa, no segundo ano de Letras, da professora Eliane	- Registrar a ação do professor
Autoconfrontação Simples	- Expor aspectos que envolvem o trabalho do professor através da observação de seu próprio trabalho.
Autoconfrontação Cruzada	- Identificar-se através do trabalho do outro e do diálogo sobre o trabalho realizado
Extensão ao Coletivo de Trabalho	- Formalizar e compartilhar com outros colegas de trabalho suas figuras interpretativas acerca do trabalho do professor e papel/éis da disciplina de LI na formação inicial

Os dados coletados em cada etapa foram transcritos conforme os parâmetros para transcrição sugeridos pela USP<sup>31</sup> e analisados sob a perspectiva do ISD.

O ISD prevê, num primeiro plano, a descrição das condições de produção dos textos, mesmo que sejam textos orais, como é o caso desta pesquisa. Em outras palavras, é posta a situação de ação de linguagem na qual uma descrição do contexto sociointeracional se faz presente, uma vez que em cada momento da vida desempenhamos funções/papéis diferentes<sup>32</sup>.

Neste capítulo faremos somente uma breve descrição do contexto físico de produção dos textos, já que o detalharemos no próximo.

<sup>31</sup> Conforme apresentada na página xx.

<sup>32</sup> Para exemplificar: posso ser mãe e, no momento de uma palestra, posso assumir o papel de aluna ou de palestrante e não de mãe.

As condições de produção de cada gênero foram diversas, devido aos interlocutores envolvidos e aos diferentes períodos de tempo em que cada etapa da coleta se efetivou. A seguir temos, sumariamente, os contextos físicos de produção dos textos:

**Quadro 2: O Contexto físico da produção dos textos para análise**

O CONTEXTO FÍSICO DA PRODUÇÃO DOS TEXTOS PARA ANÁLISE		
Etapas da coleta de dados	Lugar físico de produção	Momento de produção
Entrevista com Eliane (filmado)	Sala dos professores do Centro de Línguas (CELIN), na faculdade	Março/abril de 2007
Entrevista com Márcia (filmado)	Departamento de Letras, na faculdade	Março de 2007
Autoconfrontação simples: Eliane (Filmado)	Sala de aula na faculdade	Julho de 2007
Autoconfrontação simples: Márcia (filmado)	Sala do Núcleo de Assessoria pedagógica (NAP), na faculdade	Julho de 2007
Autoconfrontação cruzada: Eliane e Márcia (filmado)	Sala do NAP, na faculdade	Novembro de 2007
Coletivo de Trabalho: Eliane, Márcia, Cristina e Rose (filmado)	Departamento de Letras, na faculdade	Fevereiro de 2008

Delimitados os dados e feita uma breve descrição do contexto físico da produção de textos<sup>33</sup>, proceder-se-á à sua análise com a discussão da macro questão desta pesquisa: “Que representações sobre o trabalho do formador de professores de Língua Inglesa são apresentadas nos textos?”. Para cada momento, houve procedimentos específicos de análise, a ssunto de que trataremos a seguir.

## 2.5 Procedimentos de análise

*Ainda nesta etapa, procurava olhar estes pedacinhos sob vários ângulos e percebia alguns aspectos diferentes dependendo do foco do meu*

<sup>33</sup> Uma descrição mais elaborada do contexto de cada texto foi deixada para a introdução da análise de dados, visto que acreditamos que ela nos auxilia na interpretação dos dados, tendo como referência a natureza da pesquisa que nos propomos desenvolver.

*olhar em relação à luz do sol, ou a sombra de minha imagem sobre ela.*

A análise se baseou em uma pergunta geral e mais seis perguntas específicas<sup>34</sup>, fundamentadas em duas temáticas que se interligam entre si: o trabalho docente do professor de LI e papéis da disciplina de LI no curso de Letras. As dificuldades percebidas no trabalho docente e o papel da disciplina de LI na formação inicial foram as questões norteadoras de como o professor-formador percebe seu próprio trabalho. Com isso, a partir da macro pergunta “quais representações sobre o próprio trabalho são construídas em textos de professores de Língua Inglesa em um curso de Letras?”, meu objetivo maior foi analisar representações sobre o trabalho do formador de professores de Língua Inglesa. A partir disso, outros objetivos específicos são apresentados:

- Discutir papéis da disciplina de LI no curso de Letras a partir dos textos produzidos pelas professoras participantes.
- Discutir dificuldades ao exercer a profissão docente, segundo os textos produzidos pelas professoras participantes.
- Analisar os conteúdos temáticos mobilizados pelas professoras ao discutir o trabalho do professor de LI no curso de Letras.
- Analisar os referentes utilizados pelas professoras na construção de representações sobre o professor enunciador, pares e alunos.
- Analisar as vozes que constituem o discurso das professoras enunciantes.
- Discutir relações que podem ser estabelecidas entre as representações das professoras e o trabalho docente.

Os procedimentos de análise envolvem o levantamento de informações sobre o contexto sócio-histórico de produção mais amplo, além, mais especificamente, dos micro-aspectos da instituição em que as professoras participantes estão envolvidas, bem como as condições de produção em que os textos estão imersos. Para muitos autores, esta parte da análise é denominada de pré-análise, porém, que norteia toda a perspectiva da análise lingüístico-discursiva dos textos, pois nas relações de

---

<sup>34</sup> Perguntas apresentadas na página 29.



trabalho estabelecidas em cada condição de produção estabelecem um jogo de representações.

Após, temos a análise dos textos em si, que é organizada em:

- I. Análise organizacional;
- II. Análise enunciativa.

### **I. Análise organizacional**

As características gerais do plano textual global, englobando os temas mobilizados e os tipos de discurso, são nossos focos de discussão nesta etapa da análise.

Ao mobilizar os temas mencionados anteriormente, percebemos que as enunciadoras trazem algumas representações ora de ordem mais pessoal e intuitiva, ora mais teórica; e ao fazê-lo, ora elas se implicam mais, ora criam um distanciamento em relação ao que está sendo dito. Para analisar esse distanciamento ou aproximação das enunciadoras em relação aos temas, busco referências na proposta de análise de Bronckart em relação a possíveis tipos de discurso mobilizados pelas enunciadoras.

Além disso, introduzimos a análise dos tipos de discurso apresentados nos textos para iniciar a discussão da constituição da identidade das professoras participantes, além de também iniciar a problematização acerca das representações dos temas apresentados no presente estudo. Dessa maneira, na análise organizacional discutimos as características globais contemplando os conteúdos temáticos e os tipos de discurso de todos os textos

Para aprofundar essas discussões segue-se a análise enunciativa.

### **II. Análise enunciativa**

A análise enunciativa, neste trabalho, engloba três sub-etapas: 1) análise dos índices de pessoa; 2) inserção de vozes problematizando o grau de proximidade a) em relação às vozes, e, b) em relação aos temas; e 3) as relações predicativas (modalizações).

Em relação aos índices de pessoa analisados nos textos, aprofundamos a discussão iniciada na análise dos tipos de discurso sobre a representação da identidade das professoras participantes, visto que, conforme Machado & Bronckart (2007), o levantamento dos índices de pessoas nos textos serve para discutir como os enunciadores são representados nos textos, ou seja, mostra a manutenção e/ou a transformação dessas representações na progressão textual. Optamos por fazê-la em todos os textos, porque nos textos da professora Márcia há uma mudança de referência a si mesma de um texto para outro.

A análise de inserção de vozes nos textos foi realizada focando dois aspectos, como já mencionado, a) o grau de proximidade e/ou distanciamento em relação às vozes; e, b) em relação aos temas. O recorte feito para esta análise parte da busca das vozes mobilizadas nos textos, para analisar que tipo de relacionamento é identificado entre cada professora participante e o coletivo, para, a partir disso, discutirmos a percepção de um dos constitutivos do trabalho docente: o professor em relação ao outro.<sup>35</sup> Assim, primeiramente, fizemos um levantamento de todas as vozes trazidas nos textos para, em seguida, discutirmos primordialmente a relação entre a) o enunciador e os alunos e b) o enunciador e os pares da instituição.

A análise das referências feitas aos alunos é realizada na autoconfrontação cruzada porque, embora haja uma referência aos alunos em todos os textos, a partir da autoconfrontação simples, eles são referenciados também tanto de modo geral quanto especificamente. Assim, na autoconfrontação cruzada, além de haver essa reiteração, há mais uma interlocutora, que é uma colega de trabalho e tem conhecimento de alunos em comum e alunos que são trazidos para a discussão. Sendo estes alunos (reais) conhecidos por ambas, acredito ser significativo fazer este recorte.

Os recortes para a análise das referências feitas aos pares são os mesmos que para os alunos, pois na autoconfrontação cruzada há maior diversidade de referência aos pares.

Quanto à análise enunciativa de inserção de vozes em relação aos temas mobilizados, trazemos diferentes recortes, dependendo de como eles foram trazidos e dos objetivos em cada momento da coleta, a começar pela autoconfrontação

---

<sup>35</sup> Conforme triângulo Clot (1999/2006) Machado (2007)

simples. Será que o discurso difere ou as diferentes vozes corroboram as mesmas representações? A partir dessa análise pudemos pressupor as vozes trazidas nos textos que corroboram as concepções apresentadas nos textos de cada professora participante. Essa análise é relacionada à análise das relações predicativas, visto que ela nos ajudará a analisar os temas mais profundamente.

Na autoconfrontação simples, são analisadas as representações sobre o trabalho docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor enunciador, visto que esse é o momento em que as professoras falam principalmente sobre seu trabalho, salientando as dificuldades enfrentadas.

Essa discussão anterior culmina na discussão predominante sobre as dificuldades que as professoras enfrentam em seu trabalho no momento da autoconfrontação cruzada, por isso se faz este recorte. Além disso, elas discutem por mais de uma hora os papéis da disciplina de LI no curso de Letras (pergunta trazida para discussão pela pesquisadora).

Na extensão ao coletivo do trabalho, a pergunta feita na autoconfrontação cruzada sobre os papéis é trazida para análise uma vez mais, visto que foi a pergunta acordada para discussão nessa última etapa da coleta de dados.

Deste modo, os procedimentos de análise envolvem o levantamento de informações sobre o contexto sócio-histórico de produção mais amplo, a análise das características globais e de aspectos organizacionais e enunciativos dos textos, como explicita o quadro a seguir:

**QUADRO 3: Procedimentos de análise**

Textos	Tipos de análise	Objetivo
Autoconfrontação simples	-Análise do contexto de produção -Análise organizacional: o plano global, conteúdos temáticos e tipos de discurso -Análise enunciativa: índice de pessoa e inserção de vozes	- Analisar como o professor enunciador é representado no texto - Analisar inserção de vozes quanto ao trabalho docente e dificuldades percebidas para exercer o trabalho
Autoconfrontação cruzada	-Análise do contexto de produção -Análise organizacional: o plano global, conteúdos temáticos e tipos de discurso -Análise enunciativa: índice de pessoa e inserção de vozes	-Analisar como o professor enunciador é representado no texto - Possibilitar a comparação entre as representações de uma mesma ação; -Analisar como os alunos e pares são representados no texto. Analisar inserção de vozes quanto às dificuldades percebidas para exercer o trabalho e aos papéis da disciplina de LI no curso de Letras
Coletivo do trabalho	-Análise do contexto de produção -Análise organizacional: o plano global, conteúdos temáticos e tipos de discurso -Análise enunciativa: índice de pessoa e inserção de vozes	- Analisar como o professor enunciador é representado no texto -Analisar como os pares são representados no texto. - Possibilitar a comparação entre as representações de uma mesma ação; - Analisar inserção de vozes quanto aos papéis da disciplina de LI no curso de Letras

A partir dessa explicitação, iniciamos nosso próximo capítulo deste trabalho, no qual expomos a análise dos textos com os procedimentos de limitados neste capítulo.

## Resultados de Análise e Discussão

*Comecei a redigir a análise e ainda faltava algo mais; foi quando peguei o martelo metafórico e o usei mais uma vez, com mais força.*

Este capítulo, com a ajuda do martelo metafórico, trata da discussão dos resultados que as análises desenvolvidas nos trouxeram a respeito das perguntas que motivaram a realização desta pesquisa.

### Perguntas interligadas

Ao analisar os textos desenvolvidos nas diferentes etapas da coleta dos dados, percebi, em um primeiro momento, que as perguntas “Que representações sobre o próprio trabalho são construídas em textos de professores de Língua Inglesa em um curso de Letras? Quais temas são mobilizados pelos professores para discutir o trabalho do professor de LI? Quais referentes são utilizados pelos professores para representar o professor enunciator, os pares e os alunos? Quais vozes constituem o discurso dos professores enunciativos? Quais os papéis da disciplina de Língua Inglesa são construídos nestes textos? Que dificuldades em relação ao próprio trabalho são construídas nestes textos? Quais relações podem ser estabelecidas entre as representações dos professores e o trabalho docente?” estão intrinsecamente interligadas entre si, não sendo possível responder a uma pergunta sem levar em consideração as outras.

Destarte, elas nos aparecem dialogando entre si em diferentes momentos da coleta dos dados, desde a ACS até o coletivo de trabalho, permeando estas etapas, ora conflitando entre si, ora reiterando os já-ditos. Por isso, os temas a respeito das perguntas são analisados em todos os textos.

Tomamos como *corpus* da análise, como já discutido no capítulo 3 deste trabalho, os textos provenientes da autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e da extensão ao coletivo de trabalho, fundamentados nas orientações teóricas e metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, tendo como aspectos analisados: 1) as condições de produção dos textos, que incluem o contexto sócio-histórico mais amplo, o contexto linguageiro imediato e a situação de produção; 2) a análise organizacional, que envolve o plano global, os conteúdos temáticos e os tipos de discurso; e 3) a análise enunciativa, que foca os índices de pessoa, a inserção de vozes e os modalizadores/relações predicativas. O conjunto dessa análise leva-nos a interpretação dos dados.

Destarte, para que esta análise fique o mais compreensível possível, inseri alguns quadros que explicitam algumas partes da análise e usei enunciados dissertativos para discutir mais detalhadamente os textos. A seguir, inicia-se a análise e discussão dos dados pelo contexto de produção dos textos.

### **3.1 Contexto de produção dos textos**

Início a análise pela descrição do contexto de produção dos textos, portanto, com uma descrição que precede a análise dos textos. Assim, trago, sumariamente, um apontamento do contexto sócio-histórico mais amplo, incluindo alguns aspectos político-educacionais e econômicos que interferem diretamente no ensino de línguas estrangeiras no Brasil e fora dele. Também trago o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, reiterando sua importância, pois as relações entre as participantes ocorrem neste contexto; e, como intertexto, trago as ementas da disciplina para que nas conclusões finais da análise elas possam ser relacionadas em relação às representações analisadas.

A situação de produção dos textos será apresentada na introdução de cada texto a ser analisado, a começar pela autoconfrontação simples em 4.2.1 e assim por diante. A seguir, tratarei da descrição do contexto sócio-histórico e interacional.

#### **3.1.1 O contexto sócio-histórico e interacional**

Nos aspectos sociais mais amplos de produção, tomei como referência as mudanças político-educacionais ocorridas no Brasil em meados de 2006 e início de

2007, por estarem relacionadas mais diretamente com os aspectos sociais de produção dos discursos das professoras participantes. Além disso, também levei em consideração aspectos políticos e econômicos que têm influenciado o ensino - aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil nessa mesma época, visto que não se pode pensar a educação como um sistema autônomo desse contexto maior. Assim, relatei o contexto sócio-histórico nacional com o internacional, já que a globalização tornou-se uma realidade do dia-a-dia das pessoas, fazendo com que países procurem falar inglês para não serem excluídos do mundo, tanto econômica como politicamente. Outras línguas também surgem na área do comércio e assistimos a uma procura desenfreada por educação como mercadoria.

Na esfera nacional, a Educação à Distância (EaD), por exemplo, é uma realidade principalmente em instituições de ensino superior privadas, mas já há algumas adesões de universidades públicas. Inserido nestas transformações, o professor se vê discutindo sua própria formação e seu trabalho, além de haver um encurtamento das licenciaturas. No entanto, o professor precisa se qualificar cada vez mais para atender às normas do Conselho Nacional da Educação (CNE). Conforme o CNE, duas línguas estrangeiras podem ser ofertadas no Ensino Médio e uma língua estrangeira no Ensino Fundamental em escolas públicas, não sendo necessariamente a língua inglesa, desde que haja professores da área para tal. Assim, a língua espanhola ganha mais espaço, por causa do Mercosul, um contrato de comércio estabelecido entre o Brasil e países latino-americanos; ou seja, mais uma vez a língua a ser ensinada é pautada em acordos políticos ligados a fatores econômicos como a procura de mão-de-obra, devido ao pagamento de dívidas de um país ao outro. Apesar disso, a mídia ainda evidencia problemas na educação e há uma campanha que traz a ideia da Globo como uma grande escola 'educadora', que cumpre seu papel social, reforçando a ideia de educação com função de levar a ascensão social e a educação como mercadoria, além de a mídia evidenciar a degradação de curso de Letras, principalmente, enfatizadas por jornais e revistas.

Em um plano mais regional, a decadência da educação, de uma forma generalizada, aparece na mídia, e prevalece ideologias de que aprender inglês na escola pública é impossível. Outros temas que aparecem comumente são a inclusão e, na instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, a avaliação interinstitucional, o PDI (Projeto de Desenvolvimento Interno) são temas comuns. Há uma tentativa de reelaboração do Regimento Interno e, no departamento de Letras, uma necessidade

de reelaborar o Projeto Político-Pedagógico, além de rever todo o currículo do curso de Letras.

A cidade em que a referida instituição se situa possui aproximadamente 80.000 habitantes e está inserida em uma região predominantemente agropecuária, embora abrigue também algumas fábricas e tenha um comércio estável. A instituição é importante para a comunidade, pois é a única instituição pública de ensino superior em um raio de 80km, exercendo um grande papel na vida das pessoas.

A instituição tem aproximadamente 35 anos de existência, oferece nove cursos anuais e tem cerca de 108 professores efetivos e 38 professores - colaboradores. A maioria dos alunos provém de instituições públicas e de um ambiente sociocultural e econômico de nível médio-baixo, além de a instituição atender mais de 70% de alunos-trabalhadores, que auxiliam na renda familiar, e cerca de 29%, que são sustentados pela família. Os alunos que ainda não trabalham são, geralmente, jovens que estão em busca do primeiro emprego, mas com dificuldades para encontrá-lo, por não terem nenhuma experiência de trabalho. A maioria deles, aproximadamente 54,82%<sup>36</sup> do total dos alunos, residem em outras cidades da região. A falta de trabalho, aliada ao fato de residirem fora da cidade em que estudam, às vezes, faz com que alunos não consigam concluir o curso.

O curso de Letras – habilitação para Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas literaturas - tem duração de quatro anos. A disciplina de Prática de Ensino passou a ser ofertada no terceiro ano desde 2005, de acordo com nova grade curricular do curso. Desta forma, as aulas de Prática do terceiro ano começaram a ser lecionadas aos sábados, em vista da ampliação da carga horária.

Somando-se todas as disciplinas, o curso compreende uma carga horária total de 3820 horas, conforme sugestão do MEC, e tem 12 professores efetivos, três dos quais assumiram recentemente as aulas, além de três professores - colaboradores, que foram contratados mediante teste seletivo para contemplar todas as aulas do curso, disciplinas isoladas de outros cursos e orientação de estágio para os alunos do quarto ano. Na área de Língua Inglesa, há duas professoras responsáveis pela disciplina de Língua Inglesa, uma professora de Prática de Ensino

---

<sup>36</sup> De acordo com os relatórios mais recentes de vestibulares emitidos na instituição: Vestibulares de Primavera e Verão 2005.



e uma professora de Literaturas de Língua Inglesa, além de uma professora afastada para doutorado.

Cada professor assume entre 08 a 14 aulas semanais, além de orientações de estágio e atividades que o Departamento de Letras e a instituição oferecem. O espaço físico da instituição é limitado, mas as salas de aula são grandes para atender ao número de alunos matriculados em cada curso. Entre outros equipamentos da instituição, há 04 *data-shows*, que devem ser reservados com antecedência, sendo a disponibilidade seguida por ordem de reserva; e cerca de 10 retroprojetores e 09 aparelhos de TV com DVD. A instituição dispõe ainda de uma biblioteca sistematizada, com um acervo total de aproximadamente 359.713 publicações, entre livros, periódicos, revistas, dissertações e teses.<sup>37</sup>

A sala do Departamento de Letras conta também com uma mini-sala de computadores para que os professores possam trabalhar com três computadores, dos quais geralmente dois funcionam. Nas dependências do departamento, geralmente se realizam reuniões do departamento, do curso e de colegiado, atendimento aos alunos de todas as disciplinas e orientações de estágio. Ademais, o lugar é usado para preparação de aulas, o que é raro acontecer, dado o contínuo fluxo de pessoas no ambiente.

No período analisado, o currículo do curso de Letras compreendia 32 disciplinas, das quais 21,5% estavam voltadas para o ensino de Língua Inglesa e demais literaturas; destarte, 78,5% delas são desenvolvidas em língua portuguesa, sendo que algumas disciplinas eram de responsabilidade do Departamento de Pedagogia. A falta de uma carga horária maior para LI foi uma das dificuldades apresentadas pelas participantes e, segundo elas, uma das causas de o aluno-professor não conseguir sair do curso com os requisitos mínimos apresentados pelos programas das disciplinas do curso.

Todos os programas do curso, antes de serem adotados, devem ser aprovados por um grupo de docentes e discentes do curso: o colegiado do curso. Esse colegiado, criado a partir da Resolução 020/2005 CD (Conselho Departamental), é eleito tanto pelo Departamento de Letras quanto pelos discentes. Em relação ao programa das disciplinas de LI, aparecem nos objetivos - e justificativas - conteúdos voltados ora para o desenvolvimento da competência

---

<sup>37</sup> Descrevemos os equipamentos existentes na instituição pelo fato de os textos das professoras revelarem verbalizações sobre a dificuldade de se desenvolver trabalhos que necessitem de alguns desses recursos.

lingüística e discursiva, ora para o desenvolvimento metodológico e profissional do aluno-professor, tendo sido aprovado pelo colegiado, pela última vez, no início de 2007. No curso de Letras, a ementa da disciplina de Língua Inglesa aparece do seguinte modo:

**Faculdade xxx**

**Disciplina: Língua Inglesa I - carga horária – 148h**

Docente: xxx

**Ementa:** Buscar o *desenvolvimento discursivo* em Língua Inglesa do graduando do primeiro ano de Letras. Trabalho com diferentes gêneros discursivos – orais e escritos - Oportunizar *reflexões* sobre o que seja *ensinar e aprender uma nova língua*. Iniciar um trabalho temático freireano.

**Faculdade xxx**

**Disciplina: Língua Inglesa II**

Docente: xxx

**Carga horária: 148h**

**Ementa:** Dar continuidade ao desenvolvimento discursivo do aluno iniciado no primeiro ano, trabalhando com textos orais e escritos mais elaborados e extensos. Ênfase na produção oral e na escrita. O papel da leitura em LE. Estratégias e técnicas de leitura. Uso da Internet como ferramenta de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa. *Desenvolvimento do futuro profissional* através de leitura, *discussão e reflexão* sobre o professor de LE em formação e em serviço

É importante ressaltar que as ementas, inseridas no Projeto Político - Pedagógico (PPP) da instituição, não podem ser modificadas sem primeiramente haver uma mudança no documento do PPP. Por essa razão, a ementa está sem alteração desde 1995. Somente algumas alterações no programa podem ser realizadas, sem que prejudiquem, no entanto, os princípios da ementa.

Concluído a descrição do contexto sócio-histórico e interacional, passamos para a análise dos textos propriamente dita.

### **3.2 Análise dos textos**

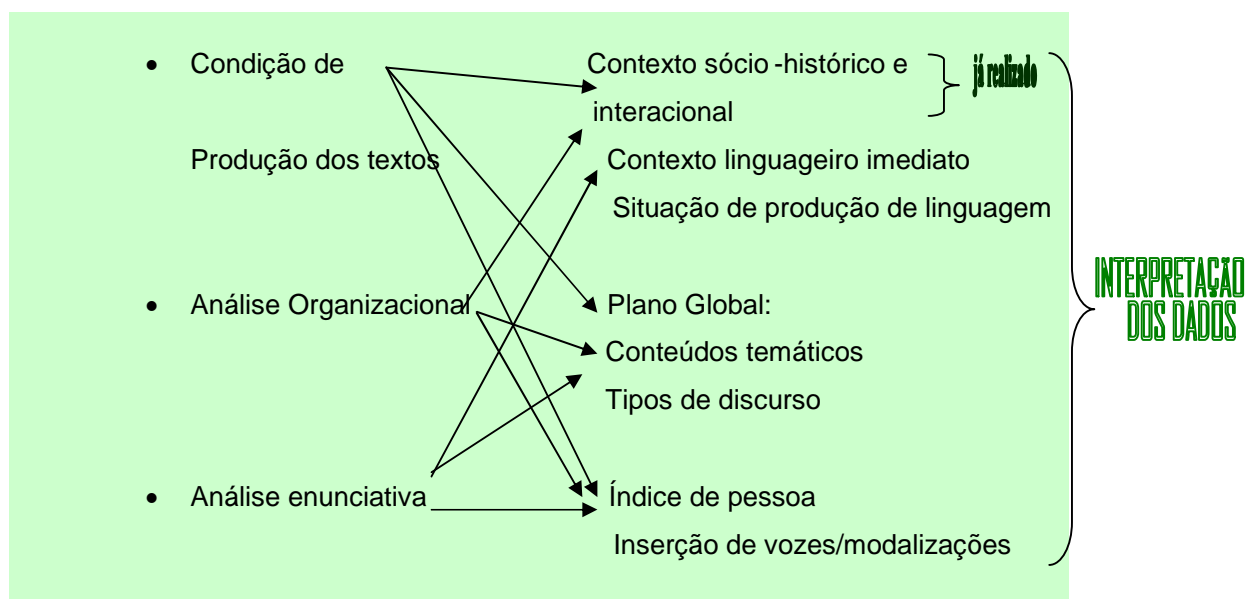
Após ter discutido o contexto sócio-histórico e interacional, apresento como a análise dos textos foi desenvolvida.

Em um primeiro momento, fiz uma descrição da condição de produção de cada texto tomado como *corpus* de análise. Na seqüência, expus os resultados da análise organizacional, contemplando os conteúdos temáticos e tipos de discurso de cada texto.

Para finalizar, tomei como discussão a análise enunciativa, delimitada em análise de índice de pessoa e inserção de vozes, obedecendo aos recortes apresentados no capítulo 3º deste estudo, que serão reapresentados de forma sumária em cada texto analisado. Esse conjunto de análise levou-me a interpretação dos dados, também apresentada neste capítulo juntamente com a discussão da análise.

Em vista da apresentação de como as análises são desenvolvidas no decorrer deste capítulo, ilustro-las da seguinte forma:

### ESQUEMA 3: Desenvolvimento das análises



As análises foram desenvolvidas tomando-se sempre como partida os textos da professora Eliane e, em seguida, da professora Márcia. No final da análise de todos os textos, foi feito um cruzamento entre elas para discutir suas convergências e divergências e, primordialmente, o que isto significou para este estudo.

A seguir, serão apresentados os resultados da análise desenvolvida nos textos produzidos nas autoconfrontações simples.

### **3.2.1 A autoconfrontação simples**

A análise das autoconfrontações simples é delimitada pela discussão do contexto da produção, pela análise organizacional que contempla o plano global dos textos: temas e tipos de discurso e, pela análise enunciativa, com foco na análise de índice de pessoa conjuntamente com inserção de vozes e modalizações em relação aos temas: o trabalho do professor de LI no curso de Letras e dificuldades no trabalho.

As professoras participantes, Eliane e Márcia, encontravam -se no final do segundo bimestre do ano letivo, portanto, em um período em que estavam corrigindo provas e trabalhos para a entrega das notas à secretaria acadêmica da instituição. Assim, acreditamos que esta situação da ação de linguagem em um período em que as professoras estavam preocupadas com outras atividades que fazem parte de seu trabalho pode ter influenciado também nos temas mobilizados, conjuntamente com o fato de ser um momento de autoconfrontação, na qual as professoras se viram pelas lentes de outra pessoa, tanto pelas lentes da filmadora literalmente, como pela seleção dos recortes das aulas – uma lente mais subjetiva da proponente da pesquisa.

Para que esse momento ocorresse, me encontrei, em horários e dias alternados, com cada professora participante. Assim, nesse momento, têm-se como locutores tanto as professoras participantes quanto a pesquisadora, portanto se alternaram os turnos de fala, locutor-interlocutor e vice-versa. Cada professora participante da pesquisa pôde assistir a partes de suas próprias aulas pré-selecionadas por mim<sup>38</sup>. A edição das aulas, denominadas de episódios, neste estudo, ficou da seguinte maneira:

---

<sup>38</sup> A seleção teve por objetivo, primeiramente, reduzir o tempo em que as professoras passariam assistindo aos episódios. Assim, a seleção dos trechos das aulas filmadas para a autoconfrontação simples foi feita a partir das diferentes atividades propostas pelo professor em sala de aula.

**Quadro 4: Edição dos recortes das aulas de ambas as professoras**

<p style="text-align: center;"><b>Professora Eliane</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Episódio 1: A professora explica o conteúdo aos alunos. Conteúdos tanto lingüísticos quanto teóricos e/ou práticos, (aulas 1 e 2; 9 e 10; 11 e 12);</li> <li>• Episódio 2: Os alunos interagem diretamente com o professor e vice -versa (aulas 3 e 4; 5 e 6)</li> <li>• Episódio 3: Os alunos realizam trabalhos em grupos (aulas 7 e 8)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Professora Márcia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Episódio 1: A professora questiona a respeito das escolhas de tipos de roupas que os alunos comprem (aulas 1 e 2);</li> <li>• Episódio 2: A professora questiona aos alunos se seguem algum tipo de moda (aulas 1 e 2);</li> <li>• Episódio 3: A professora discute com os alunos a relação música/moda e estilo pessoal; Natal (aulas 9 e 10);</li> <li>• Episódio 4: A professora instiga discussão sobre a relação música e aprendizagem de inglês (aulas 9 e 10).</li> </ul>
---

As aulas 3, 4, 5, 6, 7 e 8 da professora Márcia não foram editadas, pois foram momentos em que os alunos estavam realizando provas individuais escritas ou prova oral com a professora. No entanto, houve momentos na autoconfrontação simples em que discutimos sobre a metodologia utilizada na aplicação dessas avaliações.

Nesta etapa, primeiramente, explicitiei a cada uma aquilo a que elas assistiriam, encaminhei-lhes juntamente uma transcrição escrita das partes a que iriam assistir e avisei que as deixaria à vontade para comentar as filmagens quando o quisessem.

A primeira autoconfrontação foi a da professora Eliane e durou aproximadamente uma hora e vinte minutos. Foi realizada em uma sala de aula da instituição em que trabalha, no período vespertino. A edição das aulas para discussão neste momento foi feita somente com áudio, sem imagem, devido a problemas técnicos, e a professora teve bastante dificuldade para entender o que se

passava em cada aula, por isso tive que explicar, antes de cada seleção, que aula e que trecho da aula ela ouviria, para contextualizá-la<sup>39</sup>.

Na mesma faculdade, no período matutino, encontrei-me com a professora Márcia, cuja autoconfrontação durou uma hora e dez minutos.<sup>40</sup> Diferentemente da primeira entrevista, ela mostrou-se um pouco mais à vontade para falar de seu trabalho. Essa atitude da professora, a meu ver, deve-se ao fato de que ela já está mais acostumada em ser uma participante da pesquisa.

No plano sociossubjetivo, ambas as professoras participantes assumem dois papéis distintos: o de participante da pesquisa e o de professoras formadoras, assim como eu também assumi dois papéis, o de professora formadora e o de pesquisadora, alternando-se os papéis conforme a interação se desenvolvia. O objetivo da autoconfrontação simples é que ambas as minhas interlocutoras expusessem os aspectos que envolvem o seu próprio trabalho, levantando representações sobre sua atividade docente a partir das edições das aulas assistidas, tidas como o texto referente para esta etapa da coleta dos dados. O objetivo da autoconfrontação difere-se ao da entrevista devido ao fato de focarmos o dizer do professor ao tentar explicitar o próprio trabalho por meio do uso de um instrumento de intervenção. Esta condição de produção é muito diferente ao do primeiro momento (a entrevista), já que as professoras participantes confrontam seu dizer e seu agir a partir dos episódios das aulas. Tendo exposto o contexto de produção de ambas as autoconfrontações, passamos a sua análise organizacional, tendo como objetivo evidenciar os temas mobilizados pelas professoras e os tipos de discurso utilizados.

### **3.2.1.1 Análise Organizacional**

---

<sup>39</sup> As transcrições da autoconfrontação simples (ACS) do texto produzido pela professora Eliane é formado por 13 páginas, seguindo as mesmas regras de transcrição da entrevista. A professora participante ocupou 40 turnos e a pesquisadora 37 turnos, havendo, portanto, um total de 77 turnos.

<sup>40</sup> As transcrições da autoconfrontação simples do texto é formado por 12 páginas, em que a professora participante ocupou 76 turnos e a pesquisadora 74 turnos, havendo, portanto, um total de 150 turnos. Há um grande número, novamente, de turnos, tanto da participante quanto da pesquisadora, pois, mais uma vez, tive que questionar a professora várias vezes para instigá-la à discussão.

Os episódios apresentados no momento da ACS e ACC tiveram como objetivo instigar as professoras participantes a falarem de suas representações sobre seu próprio trabalho, incluindo seus macro e micro aspectos.

Notamos, pela análise, que o tema predominante em ambos os textos foi as dificuldades. No entanto, nem todos seus subtemas foram equivalentes. Por exemplo, no texto produzido pela professora Eliane, há uma explicação por desenvolver unidades via temas e instrumentos metodológicos utilizados como o diário e a dificuldade em corrigir muitos diários.

Após, os enunciados se voltam para a preocupação da professora ao desenvolver atividades com cognatos, além de argumentar que o contexto de sala de aula é um ambiente '*normal*'. Ela ainda fala sobre as dificuldades de coletar dados em pesquisas como o que está sendo realizado visto o barulho em sala de aula, além de dificuldades em relação ao seu trabalho. Dificuldades tanto relacionadas às condições de trabalho como, por exemplo, a intensificação do trabalho quando a professora fala do grande número de diários para corrigir e suas dificuldades relacionadas aos pares da instituição. Os enunciados são produzidos incluindo uma série de justificativas, tanto da prática pedagógica da professora, como de suas percepções sobre alguns temas como, por exemplo, a refutação do uso de gêneros como ferramenta de formação docente.

Não obstante, no texto produzido pela professora Márcia, temas como as dificuldades tem como subtemas dificuldades enfrentadas em sala de aula em relação à própria metodologia adotada como o grande uso da língua portuguesa em sala de aula, a indisciplina, falta de participação/tomada de consciência dos alunos ou comprometimento dos mesmos em relação ao curso. Em relação à escola, de um modo geral, a professora menciona o compromisso que a escola tem de formar pessoas que não sejam consumistas, ou que somente reproduzam o que a sociedade tem feito, relacionando, dessa maneira, o tema que ela trabalhou com os alunos e o curso de formação. De acordo com ela, falta mais um questionamento dos professores em pré-serviço com relação ao que eles estão fazendo no curso superior e a que tipo de professores eles serão se eles continuarem acomodados, sendo sua frustração visível, percebidos tanto pelo seu agir praxiológico quanto linguageiro.

No dizer da professora Márcia, há um aumento considerável de argumentos avaliativos em relação aos alunos. A professora mostra-se extremamente

desmotivada e frustrada em relação a eles. Ela cita vários exemplos de tentativas de trabalhar com a formação na sala de aula que lhe parecem ser experiências decepcionantes. Em outras palavras, experiências que não contribuíram para a formação dos alunos. De acordo com ela, em grande parte, o aluno é culpado por sua falta de desenvolvimento, pois falta comprometimento de sua parte.

Ela avalia os temas que discute e formula algumas hipóteses sobre as possíveis causas dos problemas que enfrenta, como vemos no exemplo a seguir:

M34: [...] Nossa, foi assim ((risos)) decepcionante, **no sentido que, nossa! Tem que trabalhar muito ainda aquela concepção de complete a lacuna, [...]**<sup>41</sup>

Neste excerto, a professora enunciativa, primeiramente, constata o insucesso (decepcionante) da atividade (preparar uma música) pedida aos alunos e a hipótese de que teria que trabalhar mais (aquela concepção de “complete a lacuna”). Os comentários avaliativos nos textos pós-aula são previsíveis já que elas refletem uma ação anterior<sup>42</sup>.

Na mobilização dos temas em ambos os textos, percebe-se que os tipos de discurso interativo acentuam-se, além do tipo de discurso relato interativo. O professor sai de um lugar discursivo de distanciamento em relação ao próprio trabalho, tem-se uma abertura maior para falar de suas próprias experiências e dificuldades, como veremos no exemplo a seguir:

E2: **olha**<sup>43</sup>, ah, eu acho **que a experiência do diário está dando mais certo no terceiro ano que no segundo**, porque o segundo assumiu o evento que aconteceu, de *Língua Estrangeira* em junho, e eles assumiram praticamente todo o evento. Então, eles se dedicaram muito mais ao tema *global Warming*. Daí as apresentações estavam muito boas e tudo o mais, então, do que propriamente pensar em fazer o diário.

M34: **Uhum, é porque eu sempre tento...** por exemplo, *eu trabalhei com música; da, depois, eh, eh, eu pedi um trabalho pra eles, eh, então como que você trabalharia música em sala de aula, né? E daí até pedi pra eles prepararem, pra que eles preparassem uma música*. Nossa, foi assim ((risos)) decepcionante, **no sentido que, nossa! Tem que trabalhar muito ainda aquela concepção de complete a lacuna, não tem assim uma**

<sup>41</sup> Todos os excertos apresentados na análise iniciam-se pela sigla corresponde a professora enunciativa: Márcia (M) ou Eliane (E) e o número do turno.

<sup>42</sup> Plazaola Giger e Leutenegger (2000) desenvolveram uma análise do trabalho de professores em curso de imersão, tanto em momentos de planificação do trabalho (entrevista anterior à aula) e de comentários avaliativos (em entrevista posterior à aula) e discute os comentários avaliativos feitos pelo professor.

<sup>43</sup> A interjeição *olha*, geralmente, expressa advertência.



**pergunta que, que enfoque realmente o sentido da música, que, que a, que, que a, o cantor ou o escritor quis dizer com isso .[...]**

O primeiro excerto acima é introduzido por um tipo de discurso interativo (negrito). O verbo *achar* modaliza a asserção feita na seqüência. Esta asserção aparece com a função de avaliar e comparar uma mesma atividade ( o diário) desenvolvida em turmas diferentes (dando mais certo que). Na seqüência, a narração (itálico) é introduzida para justificar tal avaliação e, por último, para reitera-la. Nesta análise, podemos inferir que a atividade do diário não foi tão produtivo quanto a professora gostaria, revelando, de certa forma, uma insatisfação em relação a esta atividade no segundo ano de Letras, devido a outra atividade que tomou tempo, tanto da professora, quanto dos alunos. Por outro lado, esta outra atividade (Mostra Cultural de Língua Inglesa) foi avaliada de forma positiva pela professora. Esta avaliação revela o que a professora fez e o que gostaria de fazer, mas não conseguiu, constituindo, dessa forma, seu trabalho real.

No segundo excerto, os tipos de discurso também são mesclados. Há, por exemplo, a apropriação dos tipos de discurso relato interativo, teórico e minimamente do tipo de discurso interativo.

A professora inicia o turno com o tipo de discurso interativo para falar de suas tentativas de relacionar as atividades que desenvolve em sala com o objetivo de melhorar a dimensão linguística dos alunos com questões metodológicas, ou seja como os alunos poderiam desenvolver tais atividades na Educação básica. Em seguida, ela introduz um exemplo de atividade aplicada com a apropriação do tipo de discurso relato interativo e avalia-o como negativo e, por fim, ela introduz o tipo de discurso teórico, o que pode ser observado por algumas marcas, como a ausência de referências às coordenadas espaçotemporais, a aparição de modalizações como o verbo “ter”, o uso de frases declarativas com o emprego do presente genérico<sup>44</sup> para argumentar que ainda há muito que ser feito na formação dos alunos.

Embora no excerto anterior tenhamos o tipo de discurso teórico, ao mobilizar os temas, os enunciados da professora Márcia aparecem majoritariamente no tipo

---

<sup>44</sup> É o presente universal ou acronóstico, com que se expressam fatos perenes, notórios, doutrinas, conceitos filosóficos, sentenças, provérbios - enfim, todas as asserções que traduzem duração, ausência de limitação no tempo, segundo Barros (1985, p. 145).

de discurso interativo, seguido pelo relato interativo e minimamente pelo discurso teórico, como observa-se a seguir em que o tipo de discurso interativo prevalece:

M2: É, mas acho que **[eu]** sei lá, é frustrante, daí **você** chega no final, e **você**, aí meu Deus! o que é que **eu** fiz? Sabe, **eu** estou frustrada, né? **Eu** não consegui nada do que **eu** queria com eles, sabe? [...]

É visível mais uma vez, a frustração em que a professora está imersa. Desta vez, isso aparece de forma mais contundente, principalmente pelos termos *frustrante* e *frustrada* e pela negação *eu não consegui nada*. Não obstante, neste texto, a professora utiliza-se mais o pronome pessoal eu, ao invés de você, como aconteceu no texto produzido na entrevista, mudando, portanto, a referência que faz a si mesma. A partir disso, inferimos que o instrumento intervencionista autoconfrontação simples, constituído pela observação da trabalhadora em ação (episódios assistidos em vídeo) parece proporcionar as condições necessárias para a implicação da professora enunciativa (pelo uso do referente eu, em tipos de discurso interativo ou relato interativo) em detrimento a se referir a um professor em geral.

Assim, pela descrição das discussões apresentadas anteriormente, podemos elencar sumariamente os temas mobilizados nos textos concomitantemente com os tipos de discurso para constituir seu plano global, a seguir:

Quadro 5: O Plano Global da Autoconfrontação Simples das professoras

MOVIMENTOS				
EPISÓDIOS	CONTEÚDO TEMÁTICO	SUB-TEMAS	PROFESSORA	TIPOS DE DISCURSO
1, 2, 3 (E) 1, 2, 4 (M)	1. <b>DIFICULDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso da LI em sala de aula</li> <li>• Fluência dos alunos</li> <li>• Língua &amp; Formação docente</li> <li>• Participação/tomada de consciência dos alunos</li> <li>• Indisciplina</li> <li>• Tentativas de superação</li> <li>• Trabalho (isolado)</li> <li>• Tempo</li> <li>• Gravidez</li> <li>• Coleta de dados: compreensão/barulho em sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliane/Márcia</li> <li>• Eliane/Márcia</li> <li>• Eliane/Márcia</li> <li>• Márcia</li> <li>• Márcia</li> <li>• Márcia</li> <li>• Eliane</li> <li>• Márcia</li> <li>• Márcia</li> <li>• Eliane</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DI/RI/DT</li> <li>• DI/DT/RI</li> <li>• DI/RI/DT</li> <li>• DI/RI/DT</li> <li>• RI/DI</li> <li>• DI/RI/DT</li> <li>• DI/DT</li> <li>• DI</li> <li>• DI</li> <li>• DI</li> </ul>
1, 2, 3 (E) 2, 3, 4 (M)	2. SALA DE AULA: artefatos materiais e simbólicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades/discussões desenvolvidas</li> <li>• Relação temas &amp; formação docente</li> <li>• Livro didático</li> <li>• Texto/temas/gêneros textuais</li> <li>• Prova oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliane</li> <li>• Márcia</li> <li>• Márcia</li> <li>• Eliane</li> <li>• Eliane</li> <li>• Márcia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DI/RI</li> <li>• RI/DI</li> <li>• DT/DI</li> <li>• A</li> <li>• DI/RI</li> <li>• DI/DT/RI</li> <li>• RI</li> </ul>
1, 2, 3 (E) 1, 2, 3 (M)	3. OUTREM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos</li> <li>• Pares</li> <li>• Professor (genérico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliane/Márcia</li> <li>• Eliane</li> <li>• Márcia</li> <li>• Eliane</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DI/RI/DT</li> <li>• DI/RI/DT</li> <li>• DI/DT</li> <li>• DT/RI/DI</li> </ul>
4 (E)	4. MOSTRA CULTURAL DE LI	Explicação Convite	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliane</li> <li>• Eliane</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DI</li> </ul>
4 (M)	5. A PESQUISA	Importância em participar de pesquisas Pedido para ver a pesquisa concluída	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Márcia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DI</li> </ul>

Ao analisarmos os textos produzidos no momento da ACS das professoras Eliane e Márcia, podem-se evidenciar os temas predominantes que foram mobilizados em cada episódio assistido e os tipos de discurso utilizados para a mobilização desses temas, fazendo com que tenhamos uma compreensão da organização geral do texto, podendo, portanto, aprofundar a análise em uma etapa enunciativa. A seguir.

### 3.2.1.2 Análise Enunciativa

Em relação à análise enunciativa dos textos produzidos nas autoconfrontações simples, nos delimitamos a apresentar uma análise dos índices de pessoa. Na sequência, uma análise da inserção de vozes e modalizações em relação aos temas a) o trabalho do professor da disciplina de LI no curso de Letras e b) dificuldades encontradas para exercer a profissão docente. Assim, discutimos quais instâncias enunciativas são postas nos textos como responsáveis pelas mobilizações dos temas e pressupostas representações, problematizando, dessa maneira, as questões 1 e 2 da pesquisa.

Ao verificar os índices de pessoa, percebemos que no texto da professora Eliane há a utilização dos pronomes '*eu, a gente, você*' por ordem decrescente e, os pronomes '*eu, a gente, você*' e o substantivo '*professora*' no texto da professora Márcia. Começamos pela análise realizada no texto da professora Eliane.

E3: É, eles fazem, eles colocam e aí **eu** volto analisando e vendo alguns textos **eu**, **eu** tenho explorado mesmo assim, ah, corrijo a parte de gramática e mostro então onde eles estão e anoto lá “tomar cuidado com isso” ou “estudar mais”, isso e aquilo e, assim também como segundo ano, mas o diário está caminhando melhor, com mais, no diário do, do terceiro ano, **eu** devo ter uns dez textos corrigidos de cada um e mais o que eles me entregam fora do diário, né?

No excerto anterior há uma referência à enunciadora de modo implicado, seja para falar de experiências passadas (RI), seja para falar de sua situação (DI) no momento em que se dá o enunciado.

Embora haja muitas práticas comuns que fazem parte do gênero profissional docente, temos que levar em consideração que cada professor tem também um estilo pessoal de desenvolver seu trabalho, um agir individual, sempre referenciado por um agir coletivo. Assim, é previsível que a professora tenha necessidade de referir-se ao seu trabalho na primeira pessoa do singular, já que está falando sobre situações e experiências específicas e pessoais. Temos, portanto, um conjunto de referências da seguinte maneira:

**ESQUEMA 6: Referências ao professor enunciadador**



Esse conjunto nos leva à representação do professor-formador como responsável por todo o processo de ensino-aprendizagem, estando, desta maneira, no centro deste processo.

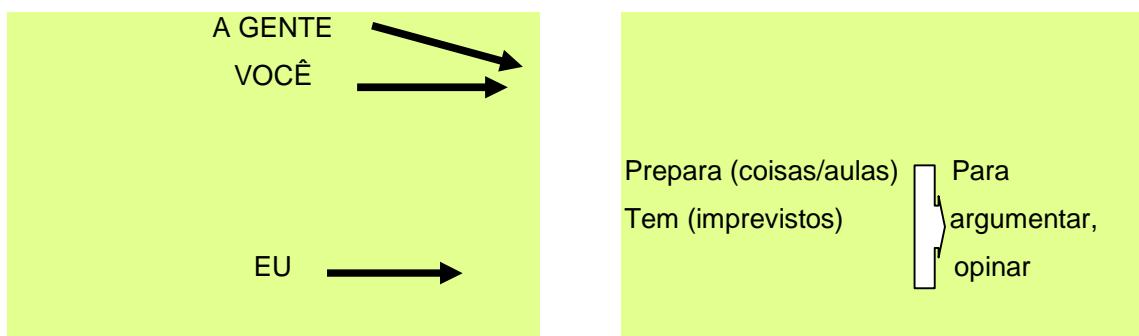
No entanto, em outros momentos, a professora fala sob a perspectiva de um agir coletivo e exemplifica com seu agir individual, que vou denominar neste estudo de agir estilo:

E26:[...] às vezes **a gente** prepara uma coisa, eu me lembro que uma vez eu tinha preparado uma aula e a conversa deles e as, as perguntas acabou direcionando a aula pra outra coisa e era, era isso que eu tava me referindo quando às vezes **a gente** prepara uma aula, mas a hora que vai trabalhar, a aula não acontece aquela que você havia pensando.

Neste caso, os índices de pessoa ‘*a gente*’ e ‘*você*’ são trazidos para explicitar situações que são comuns nesse métier profissional. Situações em que o professor planeja sua aula e, ao desenvolvê-las em sala de aula, acaba modificando-as devido a vários fatores. Para exemplificar um dos fatores, a professora altera o índice de pessoa ‘*a gente*’ para ‘*eu*’ para incluir uma situação específica que aconteceu em suas aulas (RI). Após, ela retoma o pronome ‘*a gente*’ e acrescenta o pronome ‘*você*’ para voltar a sua explicação inicial, novamente para falar de um agir coletivo, no sentido de que é comum o professor preparar algo e ter que readaptá-lo em sala de aula por causa de alguns imprevistos que surgem, devido à *n* fatores.

Em outras palavras, temos:

#### ESQUEMA 7: Referências ao professor enunciadador



Lembro	Para corroborar	Refiro (me referindo)	apresentados
Preparei	os argumentos		acima

A primeira pessoa do singular *eu* é utilizada, mesmo quando está em forma de relato interativo, para corroborar as representações sobre o que é uma aula e imprevistos que fazem parte dela. Em outras palavras, este pronome serve como um suporte das representações trazidas no nível do coletivo, pela inserção dos pronomes *a gente* e *você*<sup>45</sup>.

Não obstante, no texto produzido na ACS pela professora Márcia, é comum a mudança do pronome 'você' para 'eu' ou vice-versa, como vemos a seguir:

M2: É, mas acho que **[eu]** sei lá, é frustrante, daí **você** chega no final, e **você**, aí meu Deus! o que é que **eu** fiz? Sabe, **eu** estou frustrada, né? **Eu** não consegui nada do que **eu** queria com eles, sabe? [...]

Neste caso, a professora usa o pronome 'você' não como um generalizador, ou seja, para se referir a um agir geral/coletivo. Ao invés disso, a professora fala de suas próprias frustrações pessoais, criando uma espécie de um distanciamento entre seu dizer e os temas mobilizados.

A expressão 'a gente' novamente aparece contendo diversos valores, além dos mesmos referentes contemplados na entrevista como professor e alunos; professor e pares da instituição; professor e pares da instituição que atuam na área de língua inglesa e o professor em geral. O mesmo termo ainda aparece para referir-se aos brasileiros em geral, ou seja, como um generalizador.

Ainda no mesmo texto, o substantivo 'professor' aparece novamente ainda com o mesmo valor ao do texto produzido na entrevista:

<sup>45</sup> Em se tratando da análise dos índices de pessoa apresentadas no texto produzido pela professora Eliane na ACS, comparando-a com a entrevista, as referências à enunciativa praticamente mantêm-se constante, inclusive com representações que se assimilam entre si, com exceção de que o pronome pessoal *eu* é mais usado no tipo de discurso relato interativo e discurso interativo na ACS e discurso teórico na entrevista, implicando-se menos, neste caso, no primeiro momento da coleta dos dados – a entrevista.

M17: [...] ‘Ah, **professora** não deu tempo.’ É tudo, conversa de aluno.

Neste caso, a professora enunciativa traz o tipo de discurso relato interativo para recriar uma situação<sup>46</sup> em que o aluno não faz o que lhe é prescrito pela professora: tarefa de casa, sendo a professora, dessa forma, a responsável pela atribuição de prescrições ao aluno.

Em outras palavras, ao construir sua identidade, a professora reconhece -se como:

#### Esquema 8: Referências & Tipos de agir

EU	→	Agir individual, implicado
A GENTE	→	Agir coletivo (pares e alunos), agir individual (ao mencionar suas ações específicas) e brasileiros em geral
VOCÊ	→	Agir coletivo, professor genérico

<sup>46</sup> Similar ao que acontece no texto produzido pela professora Eliane na entrevista .

De um modo geral, as representações em relação as enunciadoras são apresentadas da seguinte maneira no texto da ACS:

QUADRO 6: Referências & Representações

PROFESSORA	REFERÊNCIA	REPRESENTAÇÃO
Eliane/Márcia	EU	Responsável Centro do processo
Márcia	EU	Frustrada
Márcia	PROFESSORA	Prescritiva
Eliane/Márcia	A GENTE/VOCE	Parte de um coletivo, representações comuns desse métier profissional
Márcia	VOCE	Frustrada

Para finalizar esta etapa da análise neste texto, consideramos que é importante ressaltar que há uma manutenção de índice de pessoa referente as professoras enunciadoras e estes referentes continuam aparecendo na mobilização dos temas à respeito do trabalho docente e dificuldades, nosso próximo foco de estudo.

Ao falar sobre o trabalho docente, a professora Eliane postula a necessidade de o professor saber contornar alguns imprevistos que acontecem em sala de aula, como mostra o excerto a seguir:

E28: Então acho que o professor **tem que** saber lidar com **esse tipo de situação [a imprevisibilidade]**, ser criativo pra, pra poder suprir, agora, que realmente no curso de Letras, eles não seguem, já é uma, pelo menos no nosso, não sei se é falta de livro didático, se é alguma coisa que eles não, não. Eles fazem a gente fazer **digressões**, eh, poucas vezes é possível fazer a aula exatamente como você tinha pensado, preparado.[...]

A professora traz o aluno e o professor, de modo geral, como objetos de sua representação. Ela menciona que uma das características do aluno é fazer com que o professor faça digressões. A enunciadora é, portanto, um personagem que constrói representações sobre quem são os alunos e professores. Além disso, o uso do verbo *ter* (*que*) mostra um agir prescritivo em relação ao professor formador. A professora toma a prescrição relacionando-a a uma habilidade (ser criativo) que, segundo ela, faria com que o professor fosse capaz de (poder) driblar as imprevisibilidades.



Embora a professora fale das digressões que os alunos a obrigam a fazer, ela refere-se a eles, muitas vezes, de forma positiva, geralmente com adjetivos e substantivos como apresentados no excerto a seguir:

E28: Então se eu **sinto** que eles são muito mais **criativos**, muito mais próximos ao que eu **gostaria** que meus alunos fossem em termos de **criatividade**, de **desenvolvimento**, **desenvoltura** em sala e de colocar coisas, de fazer coisas.[...]

Assim, temos uma representação dos alunos como um dos elementos do trabalho docente. A professora utiliza o condicional *se* para introduzir sua avaliação seguida pelo verbo *sentir*. Este verbo tem um valor psicológico e tem como um dos efeitos de sentido uma introspecção do enunciador como personagem, gerando um efeito de aproximação entre interlocutores. Além disso, o verbo *gostar* está em um tempo diferente ao da enunciação – futuro do pretérito (*gostaria*), sendo, deste modo, introduzido por outro enunciador anterior ao enunciador do tempo presente, fazendo com que todo o enunciado não se apresente como autoritário e não podendo ser contestado por isso. Portanto, a autoridade polifônica é co-extensiva para a argumentação toda (alunos criativos e desenvolvidos).

No entanto, a professora lamenta que em relação à língua, os alunos não têm atingido o objetivo (está pecando muito). E, pela primeira vez, ela afirma que não sabe como fazer isso:

E28: [...] Por outro lado, a parte de língua mesmo em si **tá pecando muito** eh, e eu tenho que reconhecer que não sei como fazer, [...]

Novamente, a professora enunciativa é trazida como personagem para a avaliação. Esta sequência é introduzida pelo operador argumentativo (por outro lado) e faz com que tanto o seguimento do excerto anterior quanto este seja ponderado. Portanto, temos dois pontos de vista que são considerados no texto. Por um lado, há alunos criativos e desenvolvidos, por outro lado, alunos que não têm fluência.

Assim, ao falar sobre seu trabalho, a professora revela como a dimensão lingüística é importante para a formação, no seu entender. Essa preocupação com a dimensão lingüística continua:

E30: [...] Então, o que eu quero dizer é que não tá dando tempo de fazer as duas coisas, então, ou a gente **vai ter que amarrar um curso com língua mesmo**. Aí **alguém diz** “ah! Mas dá pra ensinar outras coisas através de língua, ()”. Aquele básico da língua, o nível básico da língua é muito difícil você começar com textos da discussão de formação de professores se eles não têm aquele, o mínimo de bagagem, então a gente tá tentando, tentando, tentando, mas não tô tendo, não é fácil, não é? E as dificuldades de língua são marcadas, então por mais que eles tenham crescido, ainda.

O enunciado inclui uma voz social, de um sujeito indefinido (alguém) para argumentar que é possível ensinar outras coisas através da língua, argumento que é divergente ao da voz da professora enunciativa ao afirmar que os alunos não têm o mínimo de bagagem para discutir formação de professores. Assim, ao inserir um sujeito indefinido ‘alguém’ no texto, com a possibilidade de se aprender outras coisas através da língua, ela reitera a dificuldade de se trabalhar coisas que, para a enunciativa, são distintas: a língua como um fim em si mesmo e língua para aprender sobre outros temas.

Há também um pressuposto de que no curso de Letras as atividades não devem ser muito pré-estabelecidas. Em outras palavras, a professora enunciativa argumenta que deve haver uma flexibilidade no curso, caso contrário, ele ficaria muito similar a um curso de línguas. Assim, neste excerto, a professora compara o curso de Letras a um curso de línguas, sendo isto um problema, na percepção da professora enunciativa. Visão conflitante com a apresentada na entrevista já discutida, além de ser divergente no texto da própria ACS em que a professora argumenta a necessidade de o curso de Letras ser atrelado a um curso de língua.

Ainda ao falar sobre seu trabalho, a professora enunciativa avalia o uso de uma ferramenta: o livro didático.

E28: [...] *eu não consigo imaginar curso de Letras que fique quadradinho como eu tô vendo acontecer, num livro didático, assim, seguindo, coisas muito pré-estabelecidas que são coisas pra cursos de línguas só.*

Percebe-se que há neste texto, uma reflexão sobre o uso de livro didático que se difere da asserção produzida na entrevista<sup>47</sup>, em que a professora menciona a importância de se haver livro didático para desenvolver atividades com gêneros textuais.

---

<sup>47</sup> E1: [...] porque como é que eu trabalho com gêneros se eles [os alunos] não têm livro didático e não, né? [...]

Além disso, a professora inquieta-se com o fato de estar fazendo pouco uso da língua inglesa em sala de aula, questionando o porquê disso, como podemos verificar pelo excerto a seguir:

E40: O que que eu percebo é que **os recortes que você fez das aulas** e, também no geral é que **eu tô usando muito pouco o Inglês na sala de aula**. É, muito menos do que eu queria usar. Então, às vezes, eu me pergunto “por que, que eu continuo mantendo esta proposta?”

A partir disso, ela justifica-se mencionando um conflito, que teve no ano anterior com uma aluna do curso, devido ao grande uso de LI na sala de aula. Visto isto, a professora menciona que estava usando pouco a LI no momento atual. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 164), discute papéis da formação docente no ingresso do professor em pré-serviço na profissão e, salienta que o ensino superior “constitui um processo de busca em relação ao papel do aluno na construção da sociedade”. O conflito mencionado anteriormente, entre a professora enunciativa e uma aluna poderia (podê e pode) gerar desenvolvimento, tanto para a aluna quanto para a professora formadora, fazendo com que ambas busquem compreender seus papéis dentro da sociedade.

Desse modo, concluímos parte da análise sobre a inserção de vozes em relação ao trabalho docente: percepções e dificuldades representadas no texto produzido pela professora Eliane. As representações envolvem os elementos do agir - o artefato, o aluno, o professor generalizado (quando a professora fala sobre suas percepções sobre o trabalho docente, no geral) e o professor como personagem (ao referir-se às suas próprias dificuldades). Há, portanto, alguns elementos que constituem o gênero trabalho docente, segundo Clot (1999/2006) e Machado (2007)<sup>48</sup>.

Na sequência, apresentamos o resultado da análise realizada no texto produzido pela professora Márcia e, por fim, uma relação entre os dois textos analisados.

No capítulo 2 deste estudo, um dos assuntos discutidos foi como o trabalho docente foi se constituindo ao longo da história. Apontamos alguns estudiosos como Nóvoa (1995), Enguita (1989) e Hypolito (1997) para explorarmos as transformações que ocorreram nesta profissão, principalmente ao deixar a tutela sob a Igreja para o

---

<sup>48</sup> Conforme figuras nas páginas 39 e 40.

Estado, ocorrendo, assim, um processo de funcionarização do docente, em que está atrelado à lógica produtiva dentro do capitalismo.

No entanto, o poder exercido pela Igreja no imaginário social ainda influencia seu discurso, como, por exemplo, a percepção de trabalho docente como uma vocação feminina. Essa voz, de certa forma, é retomado no dizer da professora Márcia, quando ela menciona que *estava tentando ajudar*. Este dizer pode ser relacionado a uma crença a respeito de algo que seria inato à mulher, como se fosse um dom - ser cuidadosa:

M1: (). Ah, eu vo falando um pouco em português, eu queria que eles percebessem *que eu tava tentando ajudar*, **mas quando** você ajuda **parece** que é **pior**<sup>49</sup>. daí que eles, eh, realmente, parece que, ah, mas ela vai traduzir ou alguma coisa, então, eu não.

Outra voz surge com o operador argumentativo *mas*, estabelecendo uma oposição entre a voz anterior e a tese principal. O operador argumentativo é usado, neste caso, como argumento fundamental a favor da tese da professora enunciativa e a inserção do advérbio temporal *quando* é introduzido como um elemento enfatizador. Neste caso, *quando* significa *toda vez que*.

Além disso, a professora modaliza o discurso mostrando incerteza frente ao enunciado (usando o modalizador *parece*) e introduz um adjetivo (*pior*), avaliando dois elementos do trabalho do professor: o aluno, visto como não participativo, e o uso da língua portuguesa em sala de aula visto, portanto, como um fator negativo, impedindo o desenvolvimento do aluno.

Ainda no excerto anterior, a professora enunciativa constrói representações sobre os temas: *saber o que fazer em sala de aula* e *a fluência*. Portanto, temos a inclusão da dimensão técnico-científica aos saberes para ensinar, segundo Placco (2006). Há duas vozes no excerto anterior: o primeiro pronome *eu*, primeiramente no tipo de discurso interativo (eu vou falando...), trazendo um personagem que é o próprio expositor e, em seguida, com verbos no pretérito perfeito, na ordem do narrar, em um tipo de discurso relato interativo (discurso direto) que traz como personagem o próprio narrador e, o expositor é retomado, pela introdução do pronome *você*. O que nos chamou a atenção neste trecho é que, quando a personagem avalia um tema como negativo, ela muda do pronome *eu* para o

---

<sup>49</sup> Parece que é pior. Oração subordinada adjetiva restritiva.

pronome *você* (quando *você* ajuda parece que é pior), criando um efeito distanciador novamente. Há, portanto, uma dificuldade em implicar-se diretamente com o pronome na primeira pessoa do singular. Essa dificuldade pode estar atrelada à representações que a professora traz, gerando um conflito entre o professor que se deva ser, embasado grandemente nas prescrições que os documentos oficiais e a literatura da área impõem ao professor; e ao professor que se consegue ser, levando em consideração as condições de trabalho em que a professora enunciadora está inserida. Assim, temos, por um lado, um trabalho prescrito e, por outro lado, um trabalho real (CLOT, 1999, 2006), levando a agires, tanto prescritivos, em que prescrições são feitas ao professor ou que o próprio professor impõe a si mesmo; e agires reais, ou seja, o que o professor realmente consegue realizar ou não, devido a vários fatores diretamente vinculados à sala de aula ou a causas externas à aula. Segundo Clot, o não-realizado pode gerar uma dinâmica de reorganização da atividade.

A professora também preocupa-se com outras dimensões que o curso deveria abarcar, retomando a importância da criticidade. A seguir:

M6: É, explicar pra eles como é importante, mas parece que eles não vêem nada disso<sup>50</sup>, parece que está tão distante da realidade deles, que eles não vão usar pra nada [...] E na hora que você tem que peg, eh, tem perguntas assim pra ver o lado crítico deles, o que que de repente, o que eles fariam em sala de aula e tudo o mais, eh, eles não conseguem falar em inglês, poucos que falam, né? E alguns (?) só, mas você vê que os outros não entendem, [...]

No entanto, a professora enunciadora como personagem traz o tema criticidade relacionado à habilidade de falar em inglês. Portanto, percebemos uma representação de criticidade delimitada e, ao nosso ver, podada, ao ser fluente. Além disso, há uma pressuposição com a inserção da negação de asserção que nega uma voz anterior de que os alunos conseguem entender quando a professora fala em inglês (l. 78).

Outra representação trazida parte do pressuposto de que a discussão de textos com os alunos do quarto ano é impossível devido à não fluência dos alunos. No trecho a seguir:

---

<sup>50</sup> Mas parece que eles não vêem nada disso. Oração subordinada substantiva subjetiva.

M13: Então, mas eles não sabem inglês, então se eles não sabem, simplesmente nós vamos ter que forçar o inglês no primeiro, no segundo, no terceiro, reprovar mesmo, por que o que você vai fazer? Daí chega no quarto ano, você não consegue discutir um texto em inglês com eles. Aí, eu acho, no primeiro ano, **nossa!** Entraram agora, então você acaba sendo um pouquinho, né? Eu fui, pelo menos, um pouco **mãe** deles. Que daí eu vejo aquelas notas lá e falo, não podiam estar com estas notas, né? E daí, tá? Mas agora, eu, no final, aí você fica pensando, se estes passarem, nossa o que eles farão no segundo ano.

A professora postula a necessidade de exigir mais do aluno e, se preciso, reprová-lo. Ao mesmo tempo em que a professora postula esta necessidade, ela reconhece que tende a agir como uma mãe para os alunos do primeiro ano. A professora usa uma interjeição (nossa) antes de fazer este reconhecimento. Esta interjeição revela o nível de envolvimento emocional da professora com o tema sendo mobilizado. Neste excerto, a professora traz a voz de um personagem que é a própria enunciadora, na ordem do expor, para avaliar seu agir (como uma mãe) e a dificuldade de não conseguir desenvolver uma discussão de textos em inglês pela falta de fluência dos alunos.

Trazemos mais um excerto retirado do texto da professora Márcia. Desta vez, um trecho em que ela fala sobre um tema desenvolvido em sala de aula: moda.

M26: Então, daí, você fala alguma coisa, daí ele fala pra um colega e acaba atrapalhando o outro, né? Mas tinha que descobrir, eu não sei se, se eu pareço ser muito boazinha, Não sei o que é, porque eles conversam muito e acabam assim atrapalhando o que, que eu quero fazer, daí eles não não prestam atenção nos outros, então essa influência [a influência da moda na vida dos graduandos], isso aí tem que ser discutido porque eu acho que em sala de aula, ainda mais para o adolescente, eles são muito influenciados por isso, não só com relação música e moda, mas assim, tá? Então, o que, como é que a gente pode fazer alguma coisa pra mudar os alunos, pra eles virem, né? Pra eles serem eles mesmos e não os outros, né?, o que que eles vêem. É isso que eu gostaria que eles discutissem mais aqui e assim eu não sei se consegui fazer com que eles percebessem isso, porque daí essa bagunça,[...]

Neste trecho aparecem como temas representados: o aluno, a professora enunciadora e a tentativa de discutir um tema em sala de aula. O aluno aparece representado como um impecilho (acabam assim atrapalhando) do trabalho que a professora deseja desenvolver em sala de aula e desatenciosos (não prestam atenção). A professora é representada como alguém paciente (boazinha) e se questiona mais uma vez se os alunos agem de tal maneira porque ela tem essa

característica. A professora ainda postula a relevância do tema (moda) discutido para a formação do aluno, visto que eles estarão trabalhando posteriormente com adolescentes e que estes geralmente são muito influenciados pela moda.

Além disso, há uma pergunta retórica ‘como é que a gente pode fazer alguma coisa pra mudar os alunos[....]’. Em outras palavras, este trecho traz um pressuposto de que o professor é o responsável por mudanças no aluno. A professora conclui, reiterando seus objetivos ao realizar a atividade em sala e sua incerteza quanto ao alcance destes, deixando-nos inferir que não os alcançou, quando insere o termo *bagunça* no texto.

Ao compararmos os textos de ambas as professoras, percebemos que algumas representações em relação ao trabalho docente são similares como, por exemplo, a preocupação com a falta de fluência do aluno ou o uso demasiado de língua portuguesa em sala de aula, remetendo-nos às dimensões técnico-científicas e saberes a ser ensinado. Além disso, as vozes, em sua maioria, são das próprias professoras, como personagens ao representar os temas discutidos. Para exemplificarmos, ilustramos como as vozes e as representações são apresentadas nos textos de um modo geral.

**ESQUEMA 9: Trabalho do professor de LI no curso de Letras e dificuldades analisadas nos textos das professoras participantes**

Profa.	TRABALHO DOCENTE	Vozes	DIFICULDADES	Vozes
Eliane	Artefato: Texto	Social	Língua; LD; trabalhar formação e língua;	Personagem
Márcia	Artefato: Tema (moda música e suas influências)	Social	Trabalhar formação e língua;	Personagem
Eliane	Aluno: criativo	Personagem	Falta fluência; conflito	Personagem
Márcia	Aluno: não comprometido	Personagem	Não comprometido; Falta fluência	Personagem; social
Eliane	Professor: ser criativo (imprevistos)	Personagem	Uso demasiado da língua portuguesa	Personagem
Márcia	Professor: aquele que ajuda, mostra o que é importante, relaciona o conteúdo da disciplina com o papel do professor em pré-serviço como futuro profissional	Social	Uso demasiado da língua portuguesa, agir como mãe,	Personagem; social

Percebemos pelos textos de ambas as professoras, que as vozes reiteram representações comuns desse *métier* profissional, cujo professor, tende a prescrever e a auto-prescrever tarefas, segundo o que a sociedade tem como legitimado. Desse modo, o próprio professor atribui-lhe tarefas diversas, sendo ele, o funcionário (do Estado) multifuncional, ao tentar adaptar-se ao que lhe é imposto pelo sistema educacional, seduzido (ou assujeitado) para que aceite sua própria exploração, segundo Hargreaves (1997). Por outro lado, as prescrições também podem ser percebidas nos textos de ambas as professoras, como desencadeadoras da ação do professor, a depender das relações que este profissional estabelece com elas, parafraseando Amigues (2004). Nesse caso, as prescrições são constitutivas da atividade docente.

Concluída a análise da autoconfrontação simples de ambas as professoras, iniciamos a seguir a discussão da autoconfrontação cruzada.

### **3.2.2 A autoconfrontação cruzada**

A análise da autoconfrontação cruzada contempla a discussão do contexto da produção e a análise organizacional (plano global e tipos de discurso). Na análise enunciativa, delimitamos a discussão sobre índices de pessoa e inserção de vozes, em relação à representação dos pares e alunos, além de dificuldades enfrentadas pelo professor formador e papéis da disciplina de LI no curso de Letras.

Em novembro de 2007, deu-se a autoconfrontação cruzada, doravante ACC, na qual me encontrei com as duas participantes e elas puderam assistir às aulas uma da outra e comentá-las.

Neste período os professores de IEs no Brasil geralmente estão se preparando para entregar as notas do quarto bimestre à secretaria. É também uma época de reuniões com pautas diversas – desde avaliação do ano letivo corrente, prestação de contas de diferentes setores da instituição até planejamento para o ano seguinte. Os orientandos frequentemente já protocolaram a versão final dos artigos, mas avaliações são geralmente parte ou essência da pautas. Acredito que o tom avaliativo apresentado na discussão da ACC é influência direta da inserção das participantes nesse contexto histórico, físico e social da participantes como professoras de LI em um curso de Letras. As professoras, ao receber as



transcrições, leram-nos, além de serem protagonistas da discussão realizada na ACC por aproximadamente três horas. Percebemos, portanto, professoras preocupadas com seu trabalho e engajadas na pesquisa em que são participantes, ao disporem seu tempo para leitura e discussão em um período do ano tão complicado como este.

A ACC foi realizada na sala do NAP da instituição. Os papéis sociais assumidos pelas professoras participantes foram majoritariamente o de professoras formadoras, participantes da pesquisa e colegas de trabalho. A proponente da entrevista também assumiu os mesmos papéis, com a modificação de participante da pesquisa por proponente da mesma.

Visto que as professoras participantes tiveram acesso a cópias impressas da transcrição da ACS, um dos objetivos da ACC era que as professoras discutissem a filmagem das aulas, relacionando-as com a transcrição referida.

### **3.2.2.1 Análise organizacional**

Primeiramente, houve uma contextualização do que a ACC significava e como seriam os procedimentos para que ela ocorresse. Em seguida, as professoras assistiram as mesmas edições feitas dos recortes das aulas usadas na ACS de ambas as professoras, Márcia e Eliane, respectivamente.

No entanto, houve uma discussão separada sobre as aulas e transcrições da professora Márcia e depois da professora Eliane. Neste momento, houve tentativas de explicação e justificativas sobre ações realizadas, além de questionamentos sobre modos de agir em sala de aula. As discussões centraram-se nos temas (nata, consumismo e meio-ambiente) desenvolvidos em sala de aula, na gramática, linha de trabalho, problemas (fluência, pouca participação, pouco uso da LI pelo professor), conceitos de linguagem e cultura, avaliação adotada, proposta de dividir as turmas por nivelamento e representações a respeito dos pares e alunos.

Visto o fato de a ACC ter sido longa, encerramos a discussão para o almoço e retomamo-la às 13:30h no mesmo lugar. No período da tarde, a ACC limitou-se a três momentos diferentes. Primeiro, a uma discussão sobre o que seriam papéis da disciplina de LI no curso. Sendo definido pelas professoras alguns papéis, num segundo momento as professoras falaram sobre o que elas poderiam fazer para que estes papéis se concretizassem, pelo menos em parte, e, por último, sobre que

condições de trabalho seriam necessários para a realização. O plano global da ACC é ilustrado pelo quadro 4 a seguir:

**QUADRO 7: Plano global da autoconfrontação cruzada**

- Contextualização dessa etapa de coleta pela pesquisadora;
- Justificativas sobre modos de agir em sala para a colega participante da pesquisa;
- Questionamentos sobre modos de agir em sala;
- Discussão sobre o papel da disciplina de LI na formação inicial;
- Tomadas de decisão sobre o que fazer a partir disso;
- Condições necessárias para isso;
- Tomadas de decisão sobre o que e o como levar para o coletivo do trabalho

Mais uma vez, um dos temas predominantes foi referente às dificuldades ao exercer o trabalho docente. Além disso, temas referentes aos papéis da disciplina foram muito discutidos, visto que essa questão foi levantada pela pesquisadora. A seguir, ilustramos as perguntas e temas mobilizados:

**QUADRO 8: Conteúdo temático, sub-temas e dimensões contempladas na Autoconfrontação Cruzada**

CONTEÚDO TEMÁTICO	SUB-TEMAS E DIMENSÕES
Papel da disciplina de LI no curso de Letras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>DIMENSÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA:</b></li> <li>• fluência M; E</li> <li>• gramática E; M</li> <li>• <b>DIMENSÃO ÉTICA E POLÍTICA:</b></li> <li>• Respeito/ética M; E</li> </ul>
Percepção do trabalho docente & dificuldades percebidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>DIMENSÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA:</b></li> <li>• dificuldade em se realizar uma discussão mais profunda na língua inglesa E;</li> <li>• <b>DIMENSÃO DO TRABALHO COLETIVO:</b></li> <li>• pares (conflitos) E</li> <li>• alunos (indisciplina: M; E/ preguiça E/ Enfope/ UEL: E</li> <li>• <b>DIMENSÃO DOS SABERES PARA ENSINAR:</b></li> <li>• temas desenvolvido E; M</li> <li>• avaliação E; M</li> <li>• nivelamento E; M</li> <li>• muito uso da língua materna E</li> <li>• conceitos: linha freiriana de trabalho/língua/cultura E</li> <li>• <b>DIMENSÃO AVALIATIVA:</b></li> <li>• muito uso da língua materna E;</li> <li>• <b>OUTRAS DIMENSÕES:</b></li> <li>• tempo M; E</li> <li>• maior número de aulas para a língua materna E;</li> <li>• número de alunos M; E;</li> <li>• trabalho durante a gravidez (referindo-se ao par) E</li> </ul>

As dificuldades discutidas foram de ordem diversa mais uma vez e serão descritas a seguir por ordem decrescente em que aparecem no texto:

- tempo
- carga horária
- número de alunos
- indisciplina

Com relação à discussão com respeito aos papéis da disciplina, três temas foram mobilizados:

- fluência
- respeito
- ética

Retomaremos os temas abordados anteriormente na análise enunciativa referente à inserção de vozes. Os temas foram organizados recorrendo a mais de um tipo de discurso. Por meio do levantamento de marcas enunciativas, como os dêiticos, pronomes pessoais, possessivos e tempos verbais, percebemos que a ACC é constituída por um grande segmento do tipo de discurso interativo. Visto que temos um diálogo, é previsível a recorrência predominante desse tipo de discurso .

No entanto, as representações de cada participantes ora referem -se a fatos passados, ora presentes, havendo, portanto, além do discurso interativo, seqüências de relato interativo e discurso teórico, que aparece mais no dizer da professora Eliane e minimamente no dizer da professora Márcia. Muitas vezes, esses discursos são encaixados aos outros como, por exemplo em M (l. 192), em que podemos visualizar o tipo de discurso relato interativo (itálico), encaixado em segmento de discurso interativo (negrito):

M34: É (concordando com a professora Eliane ao dizer que o professor tem que ser um mediador), *teve uma hora que eu tive que parar porque eles começaram demais, sabe?. Ah, não, não, mas um falava mal do outro, “mas não tem que ser assim” eu falei. “então tá pessoal, cada um tem a sua opinião, né?” e daí você já acalma, realmente, [...]*

Se analisarmos os tipos de discurso que aparecem nos temas mais recorrentes, vemos que nos temas referentes a papéis da disciplina de LI no curso

de Letras, há a predominância do tipo de discurso teórico e, em relação à percepção de trabalho docente, o tipo de discurso interativo, além da intercalação do tipo de discurso interativo e teórico ou vice-versa. A seguir:

E35:[...] Vygostky vai explicar () porque quando chega um nível de emoção, porque quando chega a sua verdade, não é na segunda língua que você fala. Então, “é muito difícil você manter, ou você fica numa superficialidade bem, yes, I do, no I don’t, né?” Aquela coisa bem assim que não tem nada a ver com essa proposta toda, toda. Então e cultura, cultura é que, na linha freiriana, é exatamente isso. [...] Então, **cultura pra mim**, já quando ela, ela, você pega e esse grupo aceita e toma como seu e vai fazendo as suas modificações, ela passa a ser nossa.

Vimos, a partir do excerto anterior, que qual há uma grande predominância do tipo do discurso teórico e minimamente do discurso interativo. Mesmo que o pronome *você* apareça bastante (que poderia ser uma marca de discurso interativo), ele é inserido, neste caso, generalizando e impessoalizando, portanto ‘*você*’ pode ser referido a qualquer pessoa. Vemos, portanto, como uma característica comum nos turnos da professora segmentos de tipos de discurso intercalados uns nos outros.

Vimos nesta primeira etapa da análise que o texto reitera novamente temas atrelados às prescrições do profissional docente, construindo, desse modo, esse *métier* profissional. Além disso, os conteúdos temáticos são de tal forma diversificados que, faz com que caia por terra, nas palavras de Zaslove (2008) a caricatura de um professor universitário como um intelectual obsoleto. Ele é, de fato, um profissional que está sempre procurando respostas para suas perguntas e em constante aprimoramento, enfim, é um pesquisador.

A partir desta primeira etapa da análise, temos uma visão geral de como o texto foi organizado, permitindo-nos passar para a análise enunciativa.

### 3.2.2.2 Análise Enunciativa

A análise enunciativa da ACC limita-se a análise de índice de pessoa e inserção de vozes. Neste, problematizamos as representações referentes aos pares e alunos, além dos temas: dificuldades enfrentadas ao exercer o trabalho docente e papéis da disciplina de LI no curso de Letras, respectivamente. Iniciamos a discussão sobre índice de pessoa nos enunciados de cada professora:

### A. Professora Eliane

Na autoconfrontação cruzada há uma manutenção no uso dos índices de pessoa com os mesmos valores apresentados na autoconfrontação simples, com exceção de que, ao invés do uso do pronome 'você', a professora faz uso de um substantivo com adjunto adnominal – professoras de inglês/ professoras de língua. Assim, temos a manutenção das anáforas *eu*, *a gente* e a inserção do substantivo *professores de inglês/de língua*, conforme os trechos que seguem:

E77: [...] Você lembra quando nós fizemos no, nesse ano que eu falo que é a **fase áurea**. Todos os de **professoras de inglês** tinham aulas no mesmo horário, então. ((turno direcionado à professora Márcia))

E183: Então, eu pensei assim, o que, que a gente pode fazer dentro da **nossa real possibilidade**, dentro do currí (...), dentro do horário deles mesmo, né? [...] 1139. Então, nós, professores de língua, achamos que tem que dar fonética, mas assim tipo um curso mesmo que termine que comece e termine.

Como os próprios enunciados postulam, temos um agir coletivo focando pares da área de língua inglesa no curso. Primeiro, ao incluí-los, quando a professora menciona um período na instituição em que foi possível que as aulas da disciplina de língua inglesa fossem todas realizadas no mesmo horário. A professora avalia esse período positivamente, como uma fase áurea. Segundo, ao argumentar a necessidade de que todos os professores de língua inglesa devam agir com objetivos e ações em comum (por exemplo, ao oferecer oficinas de fonética) para que as atividades pedagógicas pudessem ter uma continuidade dentro das condições específicas de trabalho das professoras, ou, segundo a professora, *dentro de suas reais possibilidades*.

Nos enunciados da professora Eliane há, portanto, referências sobre ela como:

1. Eu – geralmente usado com verbos que revelam valores de verdade (acho, penso, acredito, é possível...) ou verbos que relatam algumas experiências de trabalho desenvolvido em suas turmas. Deste modo, temos o pronome *eu* como um enunciador que age como responsável

pelas próprias ações. É também representada como responsável por grande parte do processo de aprendizagem do aluno.

2. A gente – usado para referir-se a si mesma como um membro do coletivo.
3. Professoras de inglês/ de língua – usado também para referir-se a si mesma como um membro do coletivo, mas prescreve algumas ações que, segundo ela, o grupo deveria fazer.

Visto as representações analisadas com relação à professora enunciativa Eliane, seguimos com esta discussão a respeito da professora Márcia.

### B. Professora Márcia

Na autoconfrontação cruzada, mais uma vez, o pronome ‘a gente’ aparece com valores diversos, os mesmos já discutidos na autoconfrontação simples, por isso, vou abster-me de explicitá-los com excertos deste texto. Optei por discutir o valor do índice de pessoa ‘o pessoal de inglês’, pois este referente aparece somente neste texto:

M179: **O pessoal de inglês** tem que concordar...

M202: Mas é o que falta aqui também pra gente, pra Inglês, a gente deveria ter uma, por exemplo, essa sala aqui, [...] pra estudo de material, ter tudo certinho aqui pro **pessoal de inglês**, [...]

No primeiro trecho, o substantivo com adjunto adnominal é usado para postular que o coletivo da área de língua inglesa precisa estar em consenso para desenvolver um trabalho de mais qualidade. No segundo segmento, a professora postula a necessidade de melhores condições de trabalho para o mesmo coletivo, ao mencionar sobre a possibilidade de haver uma sala própria para eles. A falta de um lugar apropriado para os professores pode ser tido como uma das inúmeras formas de proletarização que, segundo Hypolito (1999) faz com que a autonomia pedagógica seja reduzida. Em outras palavras, percebemos no discurso apresentado no texto algumas marcas que a história do trabalho docente deixou: a proletarização.

Ainda na autoconfrontação cruzada, no período da manhã, quando as aulas foram discutidas, o pronome *eu* é predominante. No entanto, a professora retoma o

mesmo pronome *você* no período da tarde, causando, como na entrevista, um efeito de sentido de distanciamento. Neste caso, entre a enunciativa e seus próprios problemas. Percebe-se então uma dificuldade de a professora assumir estes problemas como seus:

M133: [...] então é complicado **você** perceber que muitos alunos não estão entendendo nada do que **você** está falando,[...]

M180: Acho que esta é a **minha** frustração porque **eu** estou no primeiro e **você** fala a assim “nossa, é tanta coisa” eles têm problema de gramática, ah, mas como que **eu** vou trabalhar textos com eles, leitura, eh, então **você** fica assim, **você** não sabe pra onde **você** vai, daí **você** vê que não está adiantando.

Novamente há uma mudança/mistura de pronomes referentes à enunciativa *eu/você* ou vice-versa. A professora fala de seu agir individual, suas dificuldades e traz a figura do professor em geral pelo uso do pronome *você* – para mostrar que isso é comum neste *metiér* profissional.

Percebemos, portanto que nos enunciados da professora Márcia há referências a ela como:

- *você* – generalizador, professor em geral e não somente a ela
- *eu* – relatos interativos, explicando suas ações em sala de aula
- *a gente/nós* – incluindo o interlocutor no enunciado, relação de proximidade entre ela e o par
- o pessoal de inglês – informal. Aparece com dois significados: o grupo deve unir-se, fazendo-nos perceber que o grupo não é unido. Segundo, o grupo precisa de melhores condições de trabalho (como uma sala de LI para guardar materiais). A professora se distancia para falar sobre o grupo ao qual ela pertence.

As referências utilizadas em relação às professoras enunciativas revela um sujeito ligado à própria história, inserido em grupos sociais específicos e, que a partir disso, vive seus conflitos, tanto em relação aos outros, quanto em relação a si mesmo e, por fim, constrói uma imagem sobre si mesmo, levando-o a representações de sua constituição como ser humano a depender dos diversos

coletivos de que faz parte. Assim, o professor pode fazer parte do coletivo dos professores da disciplina de LI, como é este o caso, da área de LI, do departamento, da instituição e do *coletivo mais amplo* (AMIGUES, 2004): o da profissão docente.

Terminado a análise de índice de pessoa, vamos para a discussão de referências e representações nos enunciados das professoras com relação aos alunos e, após, pares da instituição. As referências aos alunos são reiteradas pelo uso do pronome *eles* nos enunciados de ambas as professoras. Em relação aos pares, conflitos existentes ficam mais explícitos. No entanto, discutimos essas referências separadamente iniciando pelos enunciados da professora Eliane:

### A. Professora Eliane

Uma vez mais a professora refere-se aos alunos majoritariamente utilizando-se do pronome pessoal *eles*. Os alunos são representados, geralmente, como beneficiários da ação do professor. Aparece também o aluno como criativo e que apresenta problemas de língua. No trecho a seguir, trazemos um exemplo para ilustrar nossa análise:

E65: [...] eu consigo dizer pra você que **eu fiz muito bem feito** o primeiro semestre, com as duas turmas, **eu amei** meu trabalho, achei que **eles colaboraram, fizeram**. [...]

A professora enunciativa inclui uma voz de personagem que é o próprio expositor, de forma implicada, conforme percebemos pelo tipo de discurso interativo. Em seguida, o personagem trazido é o próprio narrador que avalia suas próprias ações introduzidas pelo advérbio de intensidade (muito) e de modo (bem feito), portanto, em um tipo de discurso relato interativo. O narrador ainda comenta que *amou* seu trabalho e, após, avalia a participação dos alunos percebidos pelos verbos *colaborar* e *fazer*. No que diz respeito à língua, a professora afirma que:

E78: [...] tem **um aluno** do terceiro ano, **Aline**, a **Aline** quando entrou, eu tenho o teste **dela**, a Aline quase gabaritou, e é um teste só, na época só de leitura, né? E de um texto, de uma produção, ele não é um teste de oral e tal, mas ela tinha condições de gramática, principalmente, [...] se você pegar o que ela escreve hoje, [...] Ela, virou português, o que ela tem que escrever e ao escrever português, **ela** ainda faz tanto, olha, Márcia, é uma, eu considero uma perda do curso de Letras.



Neste trecho a professora refere-se a uma aluna (Aline) em particular para exemplificar o quanto os alunos não têm se desenvolvido linguisticamente. Percebemos duas representações aqui. Uma em relação aos alunos, inserindo a aluna Eliane como tema, argumentando que o aluno tem sido prejudicado porque o curso não propicia o desenvolvimento lingüístico. Outra em relação à importância, mais uma vez, de se pensar em uma competência lingüística, incluindo leitura, produção textual e gramática. Pela primeira vez, a professora não menciona a oralidade.

Com relação aos pares, há referências predominantes a uma colega de trabalho do departamento, em forma de avaliações negativas quanto ao seu pensar e agir da professora enunciadora, como o excerto a seguir pode evidenciar:

E23: [...] **a Cristina fez uma crítica** esses dias ao meu jeito, a minha, não o meu jeito de ser, pessoal assim, a linha que eu sigo de trabalho que eu só vou pro lado da cultura.[...]

Uma voz explícita de uma personagem – Cristina – é trazida através do discurso indireto (RI) para falar do enunciadador de modo negativo (fez uma crítica), revelando conflitos entre a personagem e a enunciadora. Os conflitos permanecem no decorrer do texto, às vezes, implicitamente:

E24: Espera lá! **É muito fácil chegar aqui no quarto ano e ficar falando** que, que a turma é dividida, os professores não ensinaram que isso tem lá uma bola de neve desde o ensino médio, fundamental bla bla bla, pelo contrário que os primeiros anos de Letras e chega ao quarto ano e não sabe nada, então espera lá então vamos voltar[...]

Neste caso, a personagem é a própria enunciadora, uma expositora que argumenta sobre a crítica trazida no excerto anterior. Ela introduz o turno com uma espécie de locução interjetiva (espera lá) que traz o efeito de alertar, de chamar a atenção para o que ela está argumentando. Em seguida, ela parte de um interdiscurso ‘falar é fácil, difícil é fazer’ para contrapor a crítica de quem trabalha somente no quarto ano. Sabemos que na instituição, a professora Cristina tem trabalhado no quarto ano cerca de três anos na disciplina de Prática de Ensino, por isso é fácil pressupor, mais uma vez, que é a ela que a professora enunciadora refere-se. Deste modo, concluímos que os alunos são representados como beneficiários da ação da professora, mas também alunos que colaboram e que

realizam (fazem) aquilo que é prescrito pela professora e enunciados. Além disso, há um grande conflito na fala da professora Eliane com relação à professora coordenadora do departamento – professora Cristina.

## B. Professora Márcia

Assim como no texto da professora Eliane, os alunos são referidos, na maior parte, com o pronome pessoal *eles*, nos turnos da professora Márcia isso se repete.

M121: [...] Parece assim, que na hora, todo mundo, né? Presta atenção.  
((Eliane ri))Tá, **eles** entendem, passa cinco minutos, esqueceram.

A professora enunciativa traz a voz de um personagem que é a própria expositora para representar os alunos como não participativos ou indisciplinados. A asserção é introduzida pela expressão *parece assim*, por isso a autoridade polifônica é co-extensiva a toda argumentação. Esta autoridade trazida pelo locutor introduz no seu discurso uma voz responsável por sua asserção. Assim, a asserção é representada e encadeia uma segunda representação, que é a verdade/ a asserção defendida pela locutora. Esta autoridade polifônica que aparece no excerto anterior faz com que, primeiramente, a asserção não seja apresentada como autoritária e, em segundo lugar, não pode ser contestada, já que, sendo no nível da representação, não pode ser julgada em termos de verdade ou falsidade. Assim, há um enunciador diferente do locutor avaliando os alunos de modo negativo.

Não obstante, a referência aos pares limita-se na corroboração do dizer da professora Eliane, como os exemplos retirados do texto mostram:

### Exemplo 1:

E116: [...] Ninguém é igual.

M111: **não.**

E117: não é?

M112: **Com certeza**

E118: Eh, mas nós temos que ter algumas coisas que nós temos que manter.

M113: **Uhum.**

## Exemplo 2:

E146.: [...]. Eu propus esta possibilidade também.

M141: **Acho que seria uma boa opção** porque, daí no caso, se o CELIN dá esse curso, né? É gratuito, então se eles não fazem, a í também né?

E147. : Porque daí nós estamos fazendo, tentando, ajudando

M142 : **Sim.**

E148. : Fazendo (tudo?) por eles...

M143: **É**, dando oportunidade pra sanar as dificuldades, agora se eles não querem, então eles serão responsáveis pelo sucesso ou fracasso, né?

Desta forma, a professora enunciadora não apresenta questionamentos com relação aos agires e/ou dizeres da colega interlocutora, havendo sempre enunciados de concordância, fazendo-nos pressupor que tipo de relação é estabelecida entre as interlocutoras. Como a professora enunciadora representa a professora Eliane, sua colega de trabalho? Pela análise do texto, principalmente pela ilustração dos trechos anteriores apresentados pelas histórias de cada professora e pelas condições de produção deste texto, podemos inferir que a voz da interlocutora para a professora enunciadora é a voz da experiência. A voz de uma profissional que, como vimos pela descrição das participantes, tem anos de experiência em educação superior e em pesquisa, portanto, uma voz que exerce grande influência sobre uma professora enunciadora representada como 'iniciante'.

O texto de ambas as professoras reflete a perda da dimensão social da universidade. A percepção de um trabalho isolado e solitário está atrelada à transformação da universidade constituída de uma dimensão social para uma universidade baseada na racionalidade técnica, fazendo com que o professor amplie sua carga horária de trabalho, como aparece no dizer das professoras. O professor, deste modo, tende a trabalhar mais isoladamente pelo fato de não haver tempo suficiente para uma interação entre os professores. Desse modo, questões fundamentais sobre o trabalho que poderiam ser discutidas, negociadas e resolvidas para uma melhor qualidade no ambiente profissional não se efetivam.

As representações sobre os pares e alunos incidem também nas representações a respeito das dificuldades encontradas no trabalho docente e papéis da disciplina de LI no curso de Letras, nosso foco a partir deste momento.

Na autoconfrontação cruzada, como já mencionado, os temas predominantes foram relacionados às *dificuldades percebidas pelas professoras participantes e aos*

*papéis da disciplina de LI no curso de Letras*. Para discutir as representações estudadas no texto de cada participante, vamos ao resultado da análise enunciativa de inserção de vozes. Como ambas perguntas foram discutidas de forma integrada, faremos sua análise também desta maneira.

Nos enunciados de ambas as professoras aparecem duas dimensões ao representar papéis da disciplina: dimensão técnico-científica e dimensão ética e política, segundo Placco (2006). Na dimensão técnico-científica, ambas as professoras discutem a importância da fluência e da gramática e narram as dificuldades percebidas quando elas tentam usar mais a língua inglesa na sala de aula, ou a falta de nivelamento das turmas, dentre outros. Na dimensão ética e política, elas postulam a relevância do respeito e da ética e expõem experiências negativas que têm vivenciado quando o respeito e/ou a ética não são características dos alunos, assuntos estes mais detalhadamente analisados nos enunciados de cada professora, a seguir.

#### A. Professora Eliane

A fluência ainda é trazida como importantíssima nas representações apresentadas nos textos da professora Eliane. Essa fluência pode ser conseguida através de algumas modificações de ordem metodológica (cursos de fonética), segundo ela, e maior uso da língua inglesa na sala de aula, desde que os alunos tivessem nível lingüístico suficiente para acompanhar o professor, sendo que eles deveriam ser divididos pelo nível de conhecimento da língua apresentado, ou seja, teriam que passar por um processo de nivelamento lingüístico. Para ilustrar:

E131: E o pior é que essas discussões assim pra, pôr o pessoal, conscientizá-los, mas a gente faz tudo em Português () também, porque também a emoção vai, daí você vê, **você está, vai pro Português** outra vez. Então, às vezes, eu me pergunto, né? Eh, **qual é a dimensão que a gente consegue alcançar com a outra língua diante do que eles chegam e o que a gente consegue fazer aqui e como eles saem.** Então, **parece que na outra língua é muito superficial mesmo**, fica aquela coisa meio que de código, meio, sabe, de se expressar sobre algumas coisas, mas muito pouco, não dá pra chegar nesse nível de, [...]

No primeiro excerto apresentado, a professora, ao considerar a fluência como importante, postula como um obstáculo que, ao falar sobre temas como o respeito e

ética, ela (a gente) tende a usar a língua materna. Segundo a professora, isso acontece devido a fatores emocionais. A partir disso, a professora questiona qual a profundidade (dimensão) que ela consegue atingir em termos de língua, afirmando que as discussões tendem a ficar em um nível de discussão superficial. Ao se questionar sobre isso, a professora inclui o coletivo de trabalho com o uso do pronome *a gente*, ao falar não somente dela, mas de professores de língua inglesa do curso em geral. O trecho insere, portanto, uma voz social para corroborar sua argumentação.

Para que a aquisição da fluência ocorra, a professora discute a necessidade de haver um grande contato com a língua inglesa desde o início do curso, apresentando alguns problemas, além dos já discutidos nesta pesquisa, como o do número reduzido de carga horária para a disciplina e grande número de alunos por sala.

A heterogeneidade em termos de nível lingüístico nas turmas é construída como um problema, mesma dificuldade apresentada pela professora Márcia, e argumenta que seria necessário dividir as turmas por nível. Ao fazer isso, ela propõe que se faça uma avaliação com os alunos para saber em que nível cada um se encaixaria e, para corroborar sua visão, ela menciona que no ENFOPLI (voz de personagem) as professoras também usam o mesmo termo, como vemos a seguir:

E144: [...]. Então nós poderíamos discutir como avaliar esses alunos, como é que nós poderíamos fazer esse processo, sendo um processo ((problemas de edição)) **eu chamo** de nivelamento ((problema de edição)) **e todos os lugares**, e agora no ENFOPLI de novo, **eles chamam** de nivelamento.

Neste trecho, há três vozes, das quais duas são implícitas e uma explícita. A primeira voz implícita é a do próprio enunciador como personagem na ordem do expor (eu chamo...) para argumentar sobre a necessidade de haver um processo de avaliação em que os alunos passassem por um nivelamento lingüístico e fossem, deste modo, inseridos em turmas de acordo com seu nível. A segunda voz, também implícita, refere-se a uma voz social (e todos os lugares) que deixa -nos pressupor que eles também corroboram com o dizer da professora enunciadora. A terceira voz é explícita e traz um personagem (ENFOPLI... eles chamam) que também corroboram e, além disso, legitimam o argumento da professora, já que este grupo – o ENFOPLI – é formado por formadores de professores de língua inglesa no estado

do Paraná e é reconhecido e legitimado pelas interlocutoras. Além disso, a professora acredita que grande parte do problema seria resolvida se os alunos viessem com um nível lingüístico mínimo em LI para o curso de Letras:

E133: Se eles chegassem. Vamos agora pensar em termos de língua, **se eles chegassem** de uma, com uma certa bagagem, né[...]

E134: Mudaria bastante. Essa chegada aqui no curso de Letras, ela tá sendo o **diferencial**,[...]

No primeiro destes excertos, a inserção do condicional “se” impõe uma condição para que algo aconteça, “se eles chegassem”, portanto, temos aí dois pressupostos. Primeiro: eles não chegam com uma “certa” bagagem que seria o requisito mínimo de acordo com a participante Eliane e, segundo, se isso acontecesse, seria mais fácil (possível) dar conta da formação e da língua, como se fossem duas coisas distintas.

No segundo trecho, a professora enunciativa como personagem, na ordem do expor, argumenta que a falta de capacidade lingüística quando o aluno inicia a graduação é o diferencial, fazendo-nos pressupor que é nesta chegada do aluno que está o problema, portanto, se o aluno chegasse com certa capacidade lingüística que seria plausível, segundo a asserção feita pela enunciativa, o problema que os professores formadores enfrentam seria sanado. Portanto, há grandes divergências de representação. Ainda, em relação aos papéis da disciplina, a professora propõe algumas sugestões, como uma oficina de fonética, por exemplo:

E176: [...] E eles começaram **discutindo**, (eu) trouxe textos e tatatá e eles são unânimes em **dizer**, o terceiro ano, que eles **acham** que **Fonética** deveria ter lá no primeiro ano, [...]

Há duas vozes neste excerto: a da professora enunciativa, como (personagem) a narradora de seu próprio dizer (eu trouxe), e a dos alunos, também personagens que *discutem*, *são unânimes* e *acham* que o estudo sobre fonética deveria ser contemplado no primeiro ano. Essas vozes convergem com a voz da enunciativa ao defender o estudo de fonética para a formação de professores.

Ainda em relação às propostas feitas para contemplar os papéis da disciplina de LI no curso de letras, a professora reitera a necessidade de um curso pós -

vestibular que os alunos seriam obrigados a fazer antes de entrarem na faculdade. Portanto, entre o período pós-aprovação do vestibular e início de um ano letivo ( 6 meses de curso para os vestibulandos aprovados no vestibular de inverno e menos de um mês para o grupo aprovado no vestibular de verão). Segundo a professora, se não quisessem, eles arcariam com as consequências dentro do curso:

E139: [...]. Se pegasse assim como uma, um dos objetivos do curso fazer e aqueles que não gostam, não querem 916. Inglês então, **que desde o começo já façam a sua opção, não quer, paciência, né? E é ser elitista?** Eu acho que o professor, eu acho que professor de escola pública, então se ser elitista é escolher os melhores pra pôr na escola pública, então nós vamos escolher os melhores. Então, quando eles vieram, eles próprios se selecionaram, eles que optaram por Letras [...]

Ao argumentar, ela faz uma pergunta retórica, justificando que isso seria nada mais que “escolher os melhores” e, além disso, ninguém está excluindo ninguém, já que eles próprios se selecionaram ao optar pelo curso de Letras.

Quem seriam os melhores, de acordo com a professora enunciadora? De acordo com os comentários anteriores, aqueles que têm um certo nível de fluência em língua inglesa. É importante observar que, ao argumentar sobre isso, a enunciadora traz as interlocutoras Márcia e Alessandra: “então nós vamos escolher os melhores.” - criando um efeito de proximidade com o interlocutor direto (Márcia), em concordância com sua argumentação de que a formação se basearia na capacidade lingüística dos alunos.

Além disso, na autoconfrontação cruzada a discussão sobre ética e respeito ganha mais força devido às dificuldades sentidas pela professora Márcia, como já mencionado, e às dificuldades apresentadas pela professora Eliane:

E123: [...] Não é porque está em Língua Inglesa ou Língua Portuguesa, eles **têm que aprender a ter ética**, eles têm que **aprender a respeitar os outros** ali, ao professor que está na frente, ao colega que está representando este professor, porque quando eles estiverem na frente, como é que eles vão **lidar** com uma situação dessas ((a professora refere-se a conflitos entre alunos em sala de aula discutidos pela manhã e início da tarde)).

A professora Eliane afirma que a ética é fundamental, e podemos perceber que quando ela se refere a ética, ela refere-se ao aprender a respeitar os outros. Portanto, essa é a definição que a professora Eliane como expositora, personagem

da própria enunciação contempla: ética é respeitar os outros. O verbo *ter + que* (linha 1) introduz um discurso que prescreve o que os alunos precisam aprender.

Além de falar dessa importância do respeito, a enunciadora justifica sua argumentação sobre a necessidade de se respeitar o próximo, introduzindo uma oração subordinada iniciada pelo advérbio explicativo *porque*, relacionando o processo de formação inicial com o trabalho futuro que os alunos-professores enfrentarão quando estiverem em sala de aula. Novamente, o verbo *lidar* aparece relacionado ao trabalho docente, fazendo-nos pressupor que este trabalho é percebido de forma negativa.

**ESQUEMA 10: Vozes e representações sobre dificuldades e papéis da disciplina de LI no curso de Letras no texto produzido pela professora Eliane**

Dificuldade	Vozes	Papéis	Vozes
Discussão superficial em LI	Personagem	Fluência	Personagem
Falta de capacidade lingüística mínima para ingressar no curso	Personagem	Exigir um conhecimento mínimo como requisito para ingressar no curso	Personagem
Falta de respeito	Personagem	Respeito/ ética	Personagem
Heterogeneidade em termos de nível lingüístico	Personagem/ vozes sociais	Fonética	Personagem

Para concluir, ainda há uma reiteração do dizer da professora Márcia sobre a não valorização da disciplina de língua inglesa pela inserção do seguimento “*não é porque é língua inglesa que você pode fazer isso*”. Portanto, pressupõe-se que na representação da professora enunciadora Eliane, todas as disciplinas e professores de quaisquer disciplinas deveriam ser respeitadas. Desse modo, há uma voz implícita pressuposta que enuncia uma desvalorização da disciplina de LI a partir da negação.

Considerando estes resultados à luz da concepção de trabalho (Machado, 2004; 2007 e Bronckart & Machado, no prelo), passamos para os resultados da análise de representações nos enunciados da professora Márcia.



## B. Professora Márcia

Nos enunciados produzidos pela professora Márcia, há uma mistura mais intensa de representações entre papéis da disciplina e dificuldades. Ela fala explicitamente sobre a macro-pergunta uma única vez. Mesmo assim, a professora é interpelada pela professora Eliane quando começa a desenvolver seu argumento, como segue:

E128: [...] respondendo então a sua pergunta, Alessandra, eu acho que o papel de Língua Inglesa é justamente () ser através dessa língua [...]  
 M124: Usar a língua, né, usar a Língua Inglesa, text os que...  
 E: [...]

Neste excerto, há a manutenção que já aparece nos textos anteriores em que a própria professora enunciativa é trazida como personagem na ordem do expor, neste caso, em uma tentativa de argumentação sobre o uso da língua inglesa como um dos papéis da disciplina de LI na formação docente.

Embora essa seja sua resposta a respeito da macro-pergunta, em outros momentos, ressalta que seria necessário que as turmas fossem divididas de acordo com o nível lingüístico de cada aluno, ilustrado pelo trecho a seguir:

M133: Mas pra ser usada, essa língua tem que ter um nível compatível, porque nas últimas aulas que eu estava , né? Que eu estava ali, que eu estava só falando em Inglês, eu percebia o aluno “ah, *o que ela falou*, *o que ela falou*”, [...] ok, terá divisão, mas a maioria tem que estar num nível que seja possível você falar ou pelo menos cinquenta por cento da aula seja em Inglês, e eles entendam isso.

Ainda neste excerto, além da voz da professora enunciativa, o personagem aluno (*o que ela falou*) também é trazido pela voz anterior. Assim, o aluno fala no interior da voz da personagem professora pelo discurso direto, levando -nos a interpretar no seu dizer que o aluno é incapaz de compreender uma LE se não tiver um mínimo de conhecimento lingüístico.

Além da divisão de turmas dada a partir de nivelamento, a professora também argumenta, no próximo excerto, que o curso deveria exigir um conhecimento mínimo dos alunos para que houvesse um diferencial no final do curso. Seria necessário ainda uma divisão das licenciaturas, na qual o curso teria somente licenciatura única

na área de língua estrangeira, corroborando com um dos argumentos da professora Eliane apresentados na entrevista.

M163: Ou exige um conhecimento mínimo deles, né? Quando entrarem o u **única**. Aí pra ter o diferencial no quarto ano, **senão** vai continuar desse mesmo jeito.

Ainda no excerto anterior, ao analisar o operador argumentativo 'senão' duas vozes podem ser percebidas. A primeira remete a uma prescrição que deve ser feita ao aluno assim que esse ingresse no curso ou que haja licenciatura única, exclusiva para a área de LE. A segunda voz introduzida pelo 'senão' traz implicitamente que a disciplina não está cumprindo seu papel de formação docente.

Ao trazer representações sobre o tema 'respeito', a professora Márcia usa um elemento anafórico *Isso* para concordar com a professora Eliane ao afirmar que os alunos precisam aprender a respeitar os colegas e aqueles que estão apresentando trabalho. Excerto reproduzido a seguir:

M121: **Isso** que **eu** sempre **coloco** pra eles, né? “Então e, quando né? *E quando for você? E quando você estiver na sala de aula e seus alunos, ninguém, né? Estiver prestando atenção e daí?*” (concordando com a profª. Eliane)

A concordância é feita pela recorrência ao tipo de discurso interativo (isso que eu sempre coloco pra eles...) que traz toda uma informalidade e proximidade entre locutor e interlocutor. Após, a professora recorre ao tipo de discurso relato interativo de modo direto (discurso direto: Então e quando né? E quando for você?...) como uma tentativa de recriar o momento da fala com os alunos em pré-serviço. A professora discute o tema respeito, portanto, fazendo uma analogia às suas aulas. Por isso, aparece novamente a professora enunciativa como personagem tanto na ordem do expor pelo tipo de discurso interativo quanto na ordem do narrar pelo relato interativo.

Desta forma temos as seguintes vozes e representações acerca das dificuldades no trabalho docente e papéis da disciplina de LI no curso de Letras no dizer da professora enunciativa Márcia:

**ESQUEMA 11: Vozes e representações sobre dificuldades e papéis da disciplina de LI no curso de Letras no texto produzido pela professora Márcia**

Dificuldade	Vozes	Papéis	Vozes
Nível não- compatível	Personagem	Usar a língua	Personagem
Não ter conhecimento mínimo	Personagem	Exigir um conhecimento mínimo como requisito para ingressar no curso	Personagem
Falta de respeito	Personagem	Respeito	Personagem

A análise deste texto reforça a representação trazida nos demais textos a respeito da pergunta sobre papéis da disciplina de LI reforçando o tema fluência como o grande norteador da formação docente, fazendo-nos reiterar mais uma vez as dimensões (PLACCO, 2006) contempladas nos textos das professoras participantes, neste caso, a dimensão técnica-científica e a dimensão ética e política como necessárias a formação docente.

Quanto às dificuldades, aparecem outras representações englobando a falta de uma capacidade lingüística mínima para que o aluno consiga participar das aulas de LI, a ausência de respeito por parte do aluno e a heterogeneidade lingüística na sala de aula como fator negativo. Desta forma, as representações analisadas sobre as dificuldades recaem, primordialmente, sobre o aluno da graduação, nas tu mas da professora Márcia. Ao relacionarmos este discurso em relação aos elementos do trabalho docente (CLOT, 1999/2006; MACHADO, 2007), percebemos que o elemento privilegiado nas discussões é o actante aluno. O agir do professor é fortemente implicado, neste caso, pelas representações que ele constrói em relação aos alunos.

Além disso, em ambos os textos, das professoras Eliane e Márcia, há, predominantemente, vozes de personagens para a mobilização de representações, de forma notória, as próprias professoras enunciadoras, sendo personagens no interior de seus próprio dizer, tanto na ordem do expor quanto do narrar. Essas vozes convergem tanto nas representações sobre as dificuldades percebidas no trabalho quanto acerca dos papéis da disciplina de LI na formação em pré-serviço. Deste modo, concluímos a discussão do resultado da análise com relação ao texto produzido na autoconfrontação cruzada. Prosseguimos com o momento em que a extensão ao coletivo do trabalho ocorreu.

### 3.2.3 A EXTENSÃO AO COLETIVO DO TRABALHO

A análise da extensão ao coletivo do trabalho contempla a discussão do contexto da produção e a análise organizacional. Na análise enunciativa, temos como recorte a análise de índice de pessoa e inserção de vozes em relação à representações sobre os pares e papéis da disciplina de LI no curso de Letras.

No dia 14 de fevereiro de 2008, às 14 horas, na sala de professores do Departamento de Letras da instituição em que as professoras trabalham, finalmente conseguimos reunir o grupo de professores para realizar a extensão ao coletivo de trabalho. Após tentativas de reunir os professores no final de 2007, percebi que o encontro seria impossível de acontecer no mesmo ano, por incompatibilidade de horários, e acabei por adiá-lo. Em fevereiro de 2008, pudemos contar também com a presença da professora participante Márcia, que tinha tido um bebê em novembro de 2007, presença que eu achei muito importante para esse momento da pesquisa, visto seu papel como participante da pesquisa desde seu início. Também participei desta etapa como proponente da pesquisa, bem como professora da instituição e, portanto, parte do coletivo do trabalho.

Para que esse momento pudesse ocorrer, na autoconfrontação cruzada discutimos como aquela discussão poderia ser levada para o coletivo de trabalho. Dei exemplos das pesquisadoras Borghi (2006) e Martins (2007) de como elas procederam nessa etapa, e perguntei como as professoras participantes gostariam de fazer isso. Elas decidiram que seria levada para o coletivo de trabalho a discussão das últimas perguntas que eu lhes fizera, e assim acordamos. Para tal, elas me pediram que fizesse a transcrição da discussão das perguntas para que pudessem se preparar e; se possível, usariam o data-show também.

Levando isso em consideração, a extensão ao coletivo de trabalho teve como objetivo levar a discussão realizada na autoconfrontação cruzada acordada sobre papéis da disciplina de LI no curso de Letras. Em outras palavras, seu objetivo foi o de explorar discordâncias, fazendo com que os professores tentassem elucidar para os outros e para si mesmo, questões que surgiram na ACC.

Além dos papéis sociais já referidos nos outros momentos da coleta dos dados acerca dos interlocutores envolvidos em cada etapa, há a inserção dos papéis referentes às professoras Cristina e Rose que ora atuam como locutoras, ora como

interlocutoras, assumindo como papel social professoras do curso de Letras e colegas de trabalho, além de participantes da pesquisa.

Visto os papéis sociais assumidos por cada participante em relação aos objetivos da extensão ao coletivo de trabalho, percebemos que as professoras não respondem ao questionamento dos interlocutores somente de um jeito, pois, também procura vê-los com os olhos do interlocutor, sendo este momento muito importante, segundo Clot et al. (2001) pois faz evoluir o gênero de atividade, já que pela interação com o coletivo, pode haver desenvolvimento (VYGOTSKY, 1993).

A extensão ao coletivo de trabalho durou aproximadamente duas horas.

### 3.2.3.1 Análise Organizacional

Durante toda a discussão houve um total de 315 turnos, divididos entre as participantes, como segue:

Márcia:	29 turnos
Eliane:	106 turnos
Cristina:	53 turnos
Rose:	58 turnos
Alessandra:	69 turnos

Dado esta primeira constatação, o leitor poderia se perguntar porque há tão poucos turnos da professora Márcia, visto sua aceitação em participar da pesquisa desde o início. Essa ausência pode ser percebida tanto pela linguagem verbal como nos gestos da professora, seu olhar para o relógio aflita, sua ausência no olhar ou nos movimentos de inquietação. Levando isso em consideração, é importante contextualizar as condições em que a professora se encontrava: recém mãe cujo filho é trazido para o ambiente de trabalho.

Essas condições faz com que sua prioridade seja o cuidado e a preocupação com a criança e não discutir sua profissão. Ser mãe também a constitui como professora, portanto, o papel social mais desempenhado pela professora na extensão ao coletivo de trabalho é o papel de mãe.

A extensão ao coletivo do trabalho pôde ser dividida em seis momentos, desde a sua contextualização às professoras convidadas para essa etapa. Quando a

discussão sobre o tema acordado na autoconfrontação começou, houve conflitos, pois as professoras não tinham preparado e/ou selecionado nenhum material para a discussão. Isso me fez refletir se elas tinham compreendido o acordo ou se eu tinha explicado compreensivelmente a proposta de se levar algo da coleta dos dados para o coletivo do trabalho.

A partir disso, o grupo reorganizou-se para a discussão sobre o tema, e, em seguida, a mesma ocorreu em um período em que representações foram corroboradas e/ou questionadas. Além disso, houve uma tentativa de as professoras Eliane e Márcia justificarem suas respostas dadas na ACC para as demais participantes, quando estas as questionaram. Nesse momento houve também alguns confrontos de representações e conflitos entre os pares, assunto que será discutido na análise de inserção de vozes.

Na última etapa, o grupo iniciou uma discussão sobre um grupo de estudo visto as necessidades e problemas discutidos durante o coletivo do trabalho. As diferentes etapas podem ser melhor visualizadas pelo quadro a seguir:

#### **QUADRO 9: O plano geral da extensão ao coletivo do trabalho**

- Contextualização dessa etapa de coleta, pela pesquisadora, para as novas participantes;
- conflitos sobre o material que deveria ter sido preparado para o coletivo pelas participantes;
- reorganização da discussão para o coletivo de trabalho;
- discussão sobre o papel da disciplina de LI na formação;
- justificativas das professoras participantes para suas respostas anteriores à pergunta geral da pesquisa;
- discussão sobre um possível grupo de estudo do coletivo de trabalho.

Ao discutir a pergunta: quais os papéis da disciplina de LI no curso de Letras, as professoras também levantaram várias dificuldades ao exercer o trabalho docente, sendo estes dois temas predominantes nesta etapa. Estes temas trazem várias representações das professoras participantes, muitas reiteradas de outros momentos da coleta dos dados, como veremos pelo quadro a seguir:

**QUADRO 10: Conteúdos temáticos e tipos de discurso da ECT**

TEMAS	REPRESENTAÇÕES
Papel da disciplina de LI no curso de Letras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dar oportunidade de eles prepararem aulas M;E</li> <li>• responsabilidade E</li> <li>• trabalhar com o papel do professor, da LE no contexto real M; E</li> <li>• proporcionar fluência M; E</li> <li>• aprender a respeitar e ter ética E</li> <li>• discutir valores E</li> <li>• usar gêneros textuais não dá conta E</li> <li>• formar cidadão M</li> </ul>
Dificuldades ao exercer o trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• maior número de aulas para a língua materna E</li> <li>• falta de fluência dos alunos M; E</li> <li>• indisciplina M; E</li> <li>• muito uso da língua materna E</li> <li>• número de alunos M; E</li> <li>• pouca tarefa de casa E</li> <li>• dificuldade em se realizar uma discussão mais profunda na língua inglesa E</li> </ul>

Como se pode perceber nas mobilizações dos temas, há uma maior quantidade de enunciados da professora Eliane do que da professora Márcia, remetendo, mais uma vez, à ausência de dizeres da última professora supramencionada. Além de serem poucos turnos, em sua maioria eram realizados para concordar com os demais participantes, principalmente, com a professora Eliane, como segue:

M2: Uhum

M7: Uhum

43E: [ ] Bom, e e eu acho que a mesma coisa com a Márcia

16M: Foi

Além disso, ao mobilizar os temas do quadro anterior, no dizer de ambas as professoras, temos, predominantemente, novamente o tipo de discurso interativo, seguido do tipo de discurso relato interativo de maneira significativa no dizer da professora Eliane e quase inexistente no da professora Márcia. Há pouca apropriação do tipo de discurso teórico no dizer da professora Eliane, e, quase inexistente no da professora Márcia. Como o tipo de discurso mais recorrente é o discurso interativo, a seguir se segue um excerto como exemplo:

E65:[] Quando **falo** valores, **eu estou** pensando assim na pessoa como um ser humano, não, não só, não **estou** falando de valores religiosos, não é isso que **estou** falando. **Estou** falando de valores como ser humano, assim, vida, como o meio-ambiente, como coisas também que **eu** cons, e cultura que **eu acho** que é a , é a, a própria língua pra **mim** é a expressão da cultura de um povo.

Neste excerto, há uma tentativa de explicar uma representação do que vem a ser o tema valor como um dos papéis da disciplina de LI, majoritariamente pelo tipo de discurso interativo, como pode ser verificado pelo uso do elemento anafórico *eu*, e pelos verbos na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. Esse tipo de discurso cria uma proximidade entre o locutor e os temas e, por seguinte, do locutor e os interlocutores pela informalidade que o tipo de discurso traz.

Desta forma, concluímos a discussão dos resultados da análise organizacional do texto produzido na extensão ao coletivo do trabalho, evidenciando que, primeiramente, os temas mobilizados são predominantemente relacionados às perguntas da pesquisa em relação aos papéis e dificuldades e, segundo, eles são mobilizados, geralmente, no tipo de discurso interativo.

### 3.2.3.2 Análise Enunciativa

#### Índice de pessoa

##### A. Professora Eliane

No texto produzido na extensão ao coletivo do trabalho, há uma maior predominância de referências à enunciativa em um agir coletivo pelo uso dos pronomes *a gente/nós*. No entanto, esse uso, geralmente, inclui somente a participante Márcia. Ao fazer isso, ela recorre majoritariamente para o tipo de discurso relato interativo, tentando reproduzir o que as referidas professoras tinham discutido. Desta maneira, a professora Eliane inclui a colega em concordância com o que ela diz ao defender seu argumento de que um dos papéis da disciplina da LI na formação em pré-serviço seria ensinar os alunos a ter ética como no exemplo a seguir, ao tentar reproduzir as discussões realizadas entre ela e a professora Márcia:



E4: [...] Então, estava tudo aquilo [as dificuldades que elas estavam enfrentando em relação aos alunos – descompromisso] quente assim, mas de qualquer maneira, **nós** estávamos discutindo isso, que também é, faz parte da formação, estar, eh, ensinando a ter ética e aí **a gente** estava discutindo isso, que a Márcia, **a gente** fala, eles param de conversar, dali a pouquinho [sorriso]

E4: Depois **nós** duas nos encontramos e [**nós**] começamos a discutir os problemas que **nós** estávamos tendo com as aulas de língua inglesa nesse contexto de formação de professor, não foi? [olhando para Alessandra]

Mediante estes trechos, podemos fazer algumas considerações. Por um lado, pensando nas participantes convidadas: elas são parte do coletivo de trabalho, sendo que ambas estão na instituição há cerca de 15 anos, tendo, portanto, uma história profissional conjunta à da enunciativa. Vale ressaltar que uma delas tem ocupado, além do papel de professora, a função de coordenadora do departamento.

Pensando nesta situação de ação de linguagem, como a professora - enunciativa se vê perante os demais colegas e o que eles representam para ela, podemos hipotetizar que há conflitos entre elas pelo fato de a enunciativa usar o pronome para tentar legitimar sua fala. Em outras palavras, não é somente a professora Eliane quem está dizendo, mas uma parte do coletivo, ainda que pequena (professoras Eliane e Márcia). A partir daí, ela constrói suas enunciações.

Por outro lado, ao pensar na polêmica dos temas apresentados, será que a professora inclui as demais no seu dizer para argumentar em favor da veracidade de suas idéias? Para discutir tais hipóteses, parte da análise de inserção de vozes com relação aos temas será usada.

Ainda na extensão ao coletivo de trabalho, aparece uma única vez a referência à enunciativa Eliane na terceira pessoa do singular, usando seu próprio nome:

E4: O que, o que me pareceu, eh, a primeira, na entrevista ela me questionou, por exemplo, o que **eu** achava que era ensinar inglês, o que **eu** achava que era formação, o meu papel como docente, meu trabalho, qual era **minha** carga horária, como é que era o **meu** dia-a-dia, enfim foi assim. **A Eliane** falando sobre o que era ser professor do curso de Letras.

Qual o significado de usar o próprio nome ao invés de usar a primeira pessoa do singular? Podemos inferir que, provavelmente, a professora tenha se distanciado

para falar do próprio trabalho. Neste caso, há um narrador que constrói um personagem *A Eliane* em um tempo passado e outro personagem na ordem do expor *eu* (primeira linha) no momento presente que remete ao passado ( *achava*). O personagem do momento da situação de ação de linguagem fala sobre o personagem no passado. Personagens que remetem, portanto, a um mesmo locutor. Assim, concluímos esta etapa da análise nos textos da professora Eliane, dando prosseguimento aos textos produzidos pela professora Márcia .

### B. Professora Márcia

Não obstante, a professora Márcia refere-se a si na primeira pessoa, assumindo suas próprias idéias, além de fazer um grande uso também do pronome *nós* ao incluir a participante de pesquisa Eliane na maioria das falas, a partir do relato interativo. Algumas vezes, ela inclui as demais participantes em forma de convites a pensar nos temas discutidos e a solução das dificuldades trazidas anteriormente por ela e a professora Eliane:

M21: [...] Então, **eu** acho que depois que **nós** [professora Márcia e Eliane] percebemos todas essas dificuldades que **nós** [professora Márcia e Eliane] queríamos levar pro grupo pra vermos o que **nós** [professoras Márcia, Eliane, Cristina, Rose e Alessandra] temos que fazer pra melhorar.

Desse modo, a professora alterna os usos dos pronomes *eu* e *nós* com maior intensidade e com uma pequena diferença utiliza o pronome *você*. Observe-se também que a professora retoma uma das perguntas da pesquisa: as dificuldades enfrentadas por ela ao desenvolver seu trabalho, enfatizando as dificuldades em relação aos alunos.

Os pronomes usados como referentes à professora, incluindo o coletivo ou parte dele, como, por exemplo, *nós/ a gente* também trazem representações das professoras enunciantes com relação aos pares. As representações também englobam temas que podem convergir ou divergir nas vozes dos personagens (os pares). Assim, discutimos as representações das professoras enunciantes a respeito dos pares e da pergunta sobre papéis da disciplina de LI no curso de Letras, nossos próximos assuntos, respectivamente.

- **As Professoras Enunciadoras e os Pares**

Como já visto, houve uma tentativa das professoras Eliane e Márcia de referirem-se a elas incluindo uma a outra (nós) para dar maior força de argumentação para defender seus pontos de vista, além de que elas realmente discutiram juntas anteriormente àquele momento. Conflitos entre a professora Eliane e os demais pares ficam nítidos pelas tensões que as perguntas ou respostas faziam gerar, tanto da professora em relação aos demais, quanto dos demais para a professora, de forma mais latente entre ela e a professora Cristina. Discussão trazida a seguir.

#### **A. Professora Eliane**

Primeiramente, a professora Eliane remete a dificuldade de ambas as professoras convidadas entenderem suas respostas anteriores para a pergunta, afirmando que as respostas foram dadas desde a entrevista. De fato, isto ocorreu. No entanto, a pergunta foi reiterada na ACC e no coletivo de trabalho e as professoras tiveram a oportunidade de reiterar ou reorganizar suas respostas. Segue-se o excerto do coletivo em que aparece a argumentação da professora enunciadora anterior:

E35: Porque **eu** acho muito **complicado**, fazer, eh, esse () do que é a disciplina de LI pra formação, no curso de Letras e tátátá, ele foi respondido desde o primeiro dia, na verdade, com atitudes, com aulas, com, e aqui são os trechos né? Isso aqui é uma conclusão do que **a gente** tinha **discutido** a manhã toda, entendeu? **Por isso** que **é difícil fazer vocês duas entenderem** como é que e também o trecho que está aqui parece que não tem nada a ver com a pergunta, mas era uma seqüência das coisas.

A professora enunciadora traz duas vozes para representar os temas mobilizados. Em um primeiro momento, pela inserção do pronome *eu* em um tipo de discurso interativo, o personagem é a própria expositora que avalia como é *complicado* ter que explicar novamente quais seriam os papéis da disciplina de LI no curso de Letras e em uma seqüência argumentativa; esta voz implícita enfatiza que a pergunta foi respondida no decorrer da coleta dos dados. Em seguida, outra voz, nesse caso, explícita, apresentada pelo pronome *a gente* (professoras Eliane e

Márcia como personagens) é acrescentada na ordem do narrar em um tipo de discurso relato interativo para corroborar a argumentação anterior. Por fim, a voz da expositora é retomada para concluir a argumentação por meio da inserção do operador argumentativo *por isso*, explicando que é difícil *fazer as demais participantes entenderem*.

Em outras palavras, a professora enunciadora alega, pela inserção do verbo *fazer*, que há uma tentativa por parte dela de que as demais entendam. Ela ainda insere um modalizador – *parece* - em que a locutora atribui sua asserção a terceiros (uma voz social) ainda para justificar que o que as professoras Eliane e Márcia (a gente) responderam pelo trecho lido da ACC talvez não pareça coerente. No entanto, esta asserção é negada pela voz posterior que é introduzida pelo operador argumentativo *mas*. As professoras convidadas Cristina e Rose não iriam conseguir entender de qualquer maneira, visto que a resposta trazida a respeito da disciplina era uma seqüência. Verificamos, portanto, um primeiro conflito no coletivo deste encontro. Outros conflitos vão se evidenciando no decorrer do texto, ora entre a professora enunciadora Eliane e Cristina/Rose, ora no grupo todo.

Veremos cada um destes conflitos, ilustrando-os com excertos do próprio texto. A começar por um trecho introduzido pela professora Eliane, após a professora Rose ter levantado suas representações do que seria o papel da disciplina. A professora Eliane começa a questioná-la:

E77: mas Rose, agora me diga alguma coisa, vou começar a cutucar você,  
R: ((risadas))

O elemento coesivo *mas* impõe uma mudança na direção da fala da professora Eliane. Em outras palavras, a professora questiona o que a professora Rose afirma como o próprio operador argumentativo (concessivo) prevê. Em seguida, a professora Eliane reivindica uma melhor explicação e deixa explícita suas intenções: questionar a professora, tanto pela primeira frase ‘me diga alguma coisa’ quanto pelo verbo usado de modo informal ‘cutucar’.

No entanto, a professora não deseja questionar somente a professora Rose; ela inclui a professora Cristina, retomando o que cada uma delas afirmou acerca do tema, como veremos a seguir:

E78: agora juntando a Rose e a Cristina, deixa elas pensarem um pouquinho também, a gente já pensou um bocado durante, durante um ano (risadas todos) deixa as duas agora falar um pouquinho. **Olha**, então, **você** falou assim, criar condições para, a língua inglesa parece ser um momento no campo e aqui na, no curso de criar condições para isso e tal. A **Cristina** fala, de ele saber atuar em algu, em diversos contextos, se preparar pra isso e tal. Eh, **mas** se nós só criarmos condições, como é que nós vamos fazer pra ter certeza, ou pelo menos, certeza não dá mesmo, mas assim, pra sair do criar condições e ver como ele está.[]

No excerto anterior, vemos que a professora, além de questionar, menciona que já ‘pensou’ muito durante um ano, período este em que a coleta dos dados foi feita. Desse modo, a professora muda o foco da discussão, das suas representações acerca da macro pergunta para as representações das professoras convidadas para a extensão ao coletivo do trabalho.

Ainda com relação ao excerto, na terceira linha é o momento em que a professora pede atenção com a inserção da interjeição por meio do verbo *olha* e retoma o que as professoras disseram. Na sétima linha, novamente a partir do elemento coesivo *mas*, a professora discorda das professoras convidadas, questionando como é que as professores saberiam como os alunos estão, de fato. Em outros termos, o que os professores fariam para perceber se estão dando as condições mencionadas por Rose.

Algo que acreditamos imprescindível discutir também é a mudança das referências feitas aos pares neste excerto. Na quarta linha, ao falar com a professora Rose, a professora enunciadora utiliza o pronome *você* (segunda pessoa). No entanto, ao referir-se à professora Cristina, no mesmo turno, há a inserção do substantivo *Cristina*, portanto, na terceira pessoa, levando -nos ao pressuposto de que há uma relação de maior proximidade entre as duas primeiras personagens (Eliane e Rose), diferentemente do que ocorre com Eliane e Cristina.

A partir desse momento, segue-se uma seqüência de argumentações feitas pelas professoras convidadas, culminando na conclusão da professora Rose de que os alunos, independente da realidade mais ou menos difícil, saem ‘aptos’ para lecionar. Esse momento está reproduzido na íntegra a seguir:

R45: só que tem uma questão, Eliane. A gente, nós temos uma realidade, não é? A realidade ela pode ser nua e crua, mas é o que está posta aí, ele vai sair do 4<sup>a</sup>. Ano **apto** pra lecionar, tanto na língua materna como na língua inglesa, e daí? ((vozes sobrepostas))

C36: sabe o que eu acho...

E87: esse apto aí complicou, ele, **ele sai aprovado**, agora, **daí apto()**

Essa afirmação causou alvoroço no grupo de trabalho, o que ficou difícil reconhecer o que cada um dizia para a transcrição. Enfim, a professora Eliane discorda explicitamente, mencionando que os alunos são aprovados e não aptos, portanto, a disciplina não está, de fato, oferecendo todas as condições mencionadas que são necessárias para a formação docente. Num momento posterior da discussão, a professora volta a questionar uma das professoras convidadas, neste caso, a professora Cristina:

E100: mas não garante esse nível que nós queríamos. Agora eu vou chegar em outro ponto. Sônia, pra, pra passar mão na cabeça do aluno e, e você estava dizendo, a gente não deve fazer isso [...] Então, até que ponto que eles conseguem fazer **porque eles não têm domínio de LI**, e não do conteúdo. Porque o que dói, às vezes, é saber que ele está sabendo o que você está perguntando pra mim, **mas ele não tem condições de se expressar em inglês pra falar** aquilo, né?

C49: eu acho que...trabalhar mais a leitura

E101: e que cobrança de leitura, Cristina? Porque[...]

Se a linha de trabalho da área de LI do curso é interacionista, se os alunos trabalham significativamente em grupos, a professora Eliane questiona como é que seria garantido que os alunos adquirissem fluência da língua. Embora ela não tenha usado estas palavras, podemos inferi-las através da coordenada explicativa 'porque eles não têm domínio de LI' e pela introdução da adversativa e a seqüência argumentativa 'mas ela não tem condições de se expressar em inglês'. Segundo a professora, o aluno consegue compreender, porém não consegue falar, preocupação recorrente nas diversas etapas da coleta. Ela questiona a professora Cristina quando esta afirma que os professores devem cobrar mais dos alunos, incoerente segundo professora Eliane.

Ainda em relação aos conflitos de representações entre os pares, a professora Eliane mostra-se inquieta e manifesta um desejo em se aposentar, pois questiona a teoria sobre o trabalho desenvolvido com gêneros para a formação docente, assunto trazido pela professora Rose. Veja a seguir parte do trecho retirado do enunciado da professora Eliane:

E104:... fico preocupada quando se joga uma teoria e acha que ele vai salvar o mundo....não vou discutir os passos de trabalhar com gêneros...**mas daí dizer que os gêneros dá conta dessa formação. ..**

O tema gêneros na formação docente continua nos enunciados da professora Eliane que reitera seu questionamento. Não obstante, ao discordar de uma das participantes (professora Rose) sobre atividades que podem ser desenvolvidas em torno de gêneros textuais, a professora Eliane, claramente, não acredita que eles possam contribuir pois “a língua é um todo” (E105).

A professora enunciada é trazida como um personagem na ordem do expor que argumenta sobre o trabalho desenvolvido com gêneros. Ao inserir o operador argumentativo *mas*, ela traz dois pressupostos. Primeiro, ao mencionar que não discutirá ‘os passos de trabalhar com gêneros’ significa que ela não contesta isto, ou seja, trabalhar com gêneros é algo positivo. Segundo, com a introdução do *mas*, ela argumenta que apesar de trabalhar com gêneros não seja ruim, este trabalho não é suficiente para a formação do professor em pré -serviço.

Neste texto em relação à entrevista, há uma mudança no dizer da professora enunciadora, pois, no primeiro texto, ela defende que há necessidade de livros didáticos para trabalhar com gêneros textuais na graduação <sup>51</sup>, muito diferentemente do que acontece neste texto, como já explicado.

Deste modo, percebemos um grande conflito, não somente de representação a respeito dos temas mobilizados, como também, especificamente, nesta etapa da análise, entre a professora enunciadora e as demais colegas que fazem parte do coletivo de trabalho. Percebemos, no texto produzido pelo coletivo do trabalho, portanto, algumas representações da professora enunciadora sobre os pares como:

- Pares que não compreendem/entendem o dizer da professora enunciadora.
- Pares que têm idéias/representações que divergem das apresentadas pela professora enunciadora.
- Pares que trazem algumas representações incoerentes ( *complicadas*).

---

<sup>51</sup> Excerto retirado do texto produzido na entrevista : E21: [...] 278. porque como e que eu trabalho com gêneros se eles [alunos] não têm livro didático e não, né?

- Pares que não são coerentes com a linha do curso (tido como interacionista pela enunciativa), quando a professora refere-se explicitamente à professora Cristina.

Observamos, deste modo, representações, em sua maioria, conflituosas a respeito dos pares, podendo, inclusive, serem um índice anunciador das causas de impedimento de trabalho coletivo. As representações, segundo Moscovici (2003), são construídas na interação de valores, idéias e práticas, sempre permeada pelas características individuais da pessoa, somando-se a sua constituição social. Assim, há um embate entre o que é convencional, no nível dos pré-construídos e, o que chamo de *re-representações*, neste trabalho. Assim, o conflito, a depender do embate travado, pode ser um impedimento, como mencionado anteriormente, mas pode também pode gerar desenvolvimento. Verificamos, a seguir, se representações semelhantes ocorrem no discurso da professora Márcia.

### B. Professora Márcia

Visto o pequeno número de turnos da professora Márcia no momento da extensão ao coletivo do trabalho, foi difícil sua análise. No entanto, percebemos que, muito mais intensamente do que a professora Eliane, a professora enunciativa Márcia trouxe a personagem Eliane ora para corroborá-la, ora para ser corroborada por ela.

M20: [...] depois do primeiro momento, que **nós decidimos** usar mais inglês, nós **percebemos** que a maioria dos alunos ficavam perdidos em sala de aula. Pelo menos, eu no primeiro ano [...]

Um exemplo é o excerto anterior que trata da inserção da voz da personagem Eliane pelo uso do pronome *nós* em um tipo de discurso relato interativo para argumentar que, ao usar mais inglês em sala de aula, os alunos não compreendiam. O verbo *decidir* na primeira pessoa do plural evidencia que a decisão não foi individual, mas coletiva, respectivamente. O verbo *perceber* também traz o mesmo valor, ou seja, decidir e perceber foram agires coletivos, e não individual, segundo o excerto. Portanto, pressupomos que as representações se convergem neste



primeiro exemplo. Esta convergência permanece no decorrer do texto também para legitimar as respostas da professora enunciadora, como ilustrado a seguir:

M: **Mas aqui nós** estávamos analisando as nossas aulas então, mas aí ficou muito restrito as aulas, então não foi [...]

O argumento da professora Márcia foi similar ao da professora Eliane quando esta argumenta que os demais professores teriam dificuldades para compreender as respostas trazidas sobre os papéis da disciplina de LI no curso de Letras no momento da ACC e reproduzidos no coletivo do trabalho. Assim, a professora enunciadora introduz seu turno pelo operador argumentativo *mas* e o dêitico *aqui* para contrapor as perguntas dos pares no coletivo e insere a voz da professora Eliane, pelo uso do pronome *nós*, ao seu discurso, dando maior força na argumentação. A professora ainda recorre ao tipo de discurso relato interativo para tentar reproduzir uma experiência passada, neste caso, o momento da discussão sobre a pergunta na ACC e, por fim, inclui o tipo de discurso narrativo para avaliar que a discussão foi restrita às aulas, levando-nos à pressuposição de que a pergunta não foi contemplada como deveria. No texto, há ainda a referência à professora Eliane usando um substantivo próprio:

M24: Só pra terminar. A **Eliane** já **resumiu**. Então, **tanto ela como eu, nós** [...]

A referência novamente ocorre em corroboração à fala da professora Eliane. Esta voz explícita (Eliane) apresentou suas argumentações ao grupo. Assim, cabe à professora enunciadora somente concluir. Em seguida, a professora enunciadora refere-se novamente a ambas as professoras (tanto ela como eu, nós). Em outras palavras, nos turnos apresentados pela professora Márcia o discurso é sempre voltado em corroboração ao discurso da professora Eliane. Assim temos representações dos pares analisados nas turmas da professora Márcia, que:

- Decidem e percebem de forma similar
- Apresentam representações similares
- Agem de forma similar

No entanto, a professora enunciadora não remete ou refere-se a nenhum outro par no momento do coletivo do trabalho, não evidenciando nenhum conflito aparente com relação a eles também. As relações de trabalho que são estabelecidas neste ambiente, sejam em forma de conflitos ou de cooperação, influenciam diretamente no agir do profissional docente, não somente em relação aos pares, mas em relação também a concepções e representações de vários outros aspectos- elementos que fazem parte de seu trabalho. Mais uma das representações é discutida a seguir.

- **As Professoras Enunciadoras e os Papéis da disciplina de LI na formação em pré-serviço**

#### **A. Professora Eliane**

No momento da reorganização do grupo para discutir a macro -pergunta da pesquisa, as professoras Eliane e Márcia leram parte das suas discussões retiradas da transcrição da ACC acerca da pergunta. Feito isso, a professora Eliane começa justificando sua resposta após questionada pelo coletivo, como segue:

E23: Não o papel, **nós** estamos **discutindo** de modo geral na formação, né? Da disciplina. E, nesse momento que a **Alessandra falou**, eu levantei a idéia de que, independentemente de qual seja a língua, Portuguesa ou Estrangeira, Inglesa, lá. De que todos deveriam trabalhar com a **ética** mesmo, a postura dele, que eles não **respeitam** muito o professor [...]

Para representar os temas mobilizados, a professora traz duas vozes, uma voz que é a própria professora enunciadora na ordem do expor e do narrar, e a voz explícita de uma outra personagem (Alessandra). Na voz da expositora, há ainda a inclusão do pronome *nós* para explicar a discussão feita entre a enunciadora e a professora Márcia. Neste primeiro momento, há uma tentativa de justificar a resposta apresentada na leitura de parte do texto da ACC. Esta tentativa evidencia uma divergência, pois, ao mencionar que elas estavam discutindo, de modo geral, na formação, a professora termina seu argumento com a inclusão de um possessivo (*da disciplina*), deixando compreensível que a discussão gerou, de fato, em torno da disciplina.

A segunda voz busca referência na pergunta levantada pela proponente da pesquisa no momento em que se deu a ACC e, a partir disso, a professora enunciadora inclui-se novamente como personagem de seu próprio dizer, com exceção de que, neste momento, ela o faz na ordem do narrar para argumentar sobre papéis da disciplina inserindo a prescrição de que a ética e o respeito *deveriam* ser contemplados no trabalho. Para enfatizar a importância da ética e do respeito, a professora enunciadora inclui o professor em pré-serviço para avaliá-lo, desta vez, como alguém que não respeita o professor.

Ainda na extensão ao coletivo do trabalho, a professora explica o que significa a ética para ela:

E65: [...] porque **ética são valores também, ética é um conjunto de princípios que vão reger alguma coisa.** Então a **ética**, por exemplo, **profissional**, [...]

Em um tipo de discurso teórico, a própria expositora, assertivamente define o termo ética, de uma maneira direta, numa tentativa de objetividade, não deixando espaço para que as demais professoras pudessem questionar ou complementar tal definição. Assim, ética é definida como um conjunto de princípios no dizer da professora Eliane.

Após a discussão sobre os temas ética, respeito e valores, inicia-se outros argumentos referente a macro-pergunta, focando o tema: fluência. Como segue:

E44: [...] Eu comecei a pensar, o recorte que *ela* fez, parece que ressaltou, pra mim, foram importantes, por exemplo, que eu deveria falar mais inglês do que eu estava falando. Então, isso ficou, pra mim, ficou um ponto que eu queria ver se era só os recortes, que momento da aula que isso estava acontecendo. Se era mais ou menos, a partir dessa fala com a Má, com a *Sandra*, eu comecei a, a fazer mais uso de inglês, pensando naquilo que eu tinha assistido e que eu achava que era mais importante pra mim pra ser mais coerente com as coisas que eu, que eu acreditava. Bom, e eu acho que a mesma coisa com a *Márcia*  
M: Foi

A professora Eliane faz alusão à edição dos recortes das aulas usados na ACS e ACC, refletindo no quão pouco estava falando em inglês na sala de sala, algo que, segundo a professora, não estava acontecendo como ela gostaria. A partir dessa constatação, podemos inferir que há uma representação de que as aulas de LI tem que ser em inglês e, pelo fato de o verbo estar no futuro do pretérito,

hipotético, nessa situação, pressupomos que as aulas não são, de fato, em inglês. A professora ainda questiona se foram todas as aulas assim ou se a pesquisadora recortou somente as aulas em que ela estava falando em português. Podemos inferir que a professora reconheceu estar fazendo pouco uso da LI mesmo questionando a pesquisa, pois, no período seguinte, ela menciona a tentativa que fez de usar mais a LI em sala de aula. Em outras palavras, se houve tentativa de fazer mais uso da LI é porque ela reconheceu que assim não estava fazendo, auto-prescrevendo maior uso. Além disso, a professora inclui a professora Márcia para corroborar o seu dizer o que, de fato, ela o fez.

A necessidade de fazer mais uso de LI em sala de aula parte de uma perspectiva de ensino-aprendizagem muito apregoada no Brasil na década de 80, ganhando mais força na década de 90 com a Abordagem Comunicativa. Surgiu, ainda, nos meados da década de 60 com o método direto, período em que o professor usava somente a língua alvo em sala de aula. No texto, portanto, percebemos a representação de que se o professor usar a língua alvo pode ajudar na aquisição da língua pelos alunos.

E64: Do que nós dissemos, por exemplo, eu gostaria de retomar que eu acho que que, o papel da LI na, no curso de Letras **vai muito além de código**, né? De ensinar código, de ensinar conteúdos **só** gramaticais. Eu acho que, que[...] e como eu penso agora, **é um momento de dar condições** de esse aluno **ver** outras coisas, **analisar e ver o mundo** de outras formas, **não limitados** à língua materna, né?

Em seu texto, a professora enunciativa como personagem ainda menciona que o papel da LI seria ir muito além do código. Em outras palavras, ela critica um ensino baseado somente no conteúdo lingüístico gramatical: no Estruturalismo. Todavia, a inserção do advérbio *só* faz com que percebamos que trabalhar com estruturas é importante para a enunciativa, desde que não seja somente isto. A partir desta postulação, a professora prossegue, a partir de um tipo de discurso teórico, postulando que a disciplina de LI no curso *é um momento de dar condições*, deste modo, divergindo de seu próprio discurso quando a professora enunciativa questiona a professora Rose, já analisado. No entanto, podemos nos perguntar: condições de quê?

Segundo o texto, condições de analisar e ver o mundo, não limitados à língua materna. Vemos, novamente, a importância do uso da LI neste trecho anterior, além de percebê-lo no turno seguinte, pois há, na sequência, a afirmação da necessidade da discussão de valores, cidadania ou outros temas.

E65: [ ] Acho que pra mim, o papel da formação do professor **é fazer com que ele tenha condições de discutir, ler, entender, falar sobre assuntos e não restritos sempre à língua materna, que ele possa fazer isso na outra língua, que ele possa discutir valores.** [...]

No entanto, fazer estas discussões na língua inglesa, ou, ainda, nas palavras da professora enunciativa *‘de fazer isso em outra língua’*. Assim, a expositora é a voz que argumenta sobre o papel da formação do professor. Vemos, a partir da discussão anterior, as vozes e representações analisadas nos turnos da professora Eliane, como ilustrado a seguir:

**ESQUEMA 12: Vozes e representações sobre papéis da disciplina de LI no curso de Letras no texto produzido pela professora Eliane**

Papéis	Vozes
Fluência	Personagem
Ética/respeito	Personagem
(ir muito além do) Código/ gramática	Personagem
Dar condições de ler, entender, falar em LI	Personagem

Para concluir esta etapa de discussão da análise realizada nos turnos da professora Eliane, consideramos relevante trazer um excerto em que, juntamente com o coletivo, após tantos momentos de discussão sobre as perguntas da pesquisa, a professora enunciativa afirma que:

E106: ... a verdade **a gente** tem que falar, o que **a gente** está fazendo não está dando conta

O pronome *a gente* (coletivo) generaliza e impessoaliza o tema que está sendo mobilizado. Se o *eu* é uma marca de identidade, *a gente* é uma metáfora do *eu* que nega tal identidade. Portanto, há um distanciamento e uma forma até de negação da professora enunciativa com relação ao tema: *não estar dando conta*.

No entanto, ainda que com certo distanciamento pela interpretação feita anteriormente, há um reconhecimento de que nós, professores formadores de professores de LI, estamos aquém daquilo que foi defendido como papéis da disciplina de LI no decorrer da coleta dos dados.

Visto o término da discussão da análise de representações sobre papéis no dizer da professora Eliane, prosseguimos com a mesma discussão a respeito dos turnos da professora Márcia.

### B. Professora Márcia

Da mesma forma, a professora Márcia fala sobre sua tentativa de usar mais inglês em sala depois da autoconfrontação simples:

M: Isso, depois do primeiro momento, que **nós decidimos** usar mais inglês, nós **percebemos** que a maioria dos alunos **ficavam perdidos** em sala de aula. **Pelo menos, eu** no primeiro ano.

E: é, no primeiro ano, né.

Duas vozes implícitas aparecem no excerto e ambas remetem à professora enunciadora. Na primeira voz, o enunciado se dá na ordem do narrar e inclui a colega de trabalho e participante da pesquisa Eliane, verificado pelo uso do pronome *nós*. A voz, legitimada pela inclusão do par, avalia a tentativa de uso da língua inglesa e os alunos de forma negativa, pois os alunos não conseguiram participar da aula (ficavam perdidos), segundo a professora enunciadora. A segunda voz da própria enunciadora (eu) pela introdução da expressão *pelo menos* evidencia uma pequena dúvida da inclusão da colega em relação ao período anterior. Assim, ambas as professoras *decidem*, *percebem*, segundo a representação da primeira voz. Na segunda, a professora confirma sua experiência pessoal, mas não é assertiva quanto ao par. Em outras palavras, não fica evidente se os alunos de ambas as professoras realmente ficam perdidos na representação da professora enunciadora Márcia ou somente seus alunos.

Corroboro que o professor deva usar o máximo possível a língua a ser ensinada, desde que observe se os alunos estão compreendendo e quanto estão. No entanto, não acredito que simplesmente isso faça com que os alunos adquiram

fluência. Há mais fatores que fazem com que o aluno adquira a língua ou não. Fatores, às vezes, não diretamente ligadas à aula ou ao professor.

No excerto a seguir, aparece novamente a relevância da fluência como dos papéis da disciplina da língua inglesa no curso de Letras:

M24: só pra terminar. A **Eliane** já resumiu. Então, tanto **ela** como **eu**, nós não estávamos na sala só pra ensinar gramática. **Nós** queremos que nossos alunos saiam falando bem, ouvindo bem ou só a língua inglesa, sem ser capaz de pegar um texto e discutir com os alunos, não só ali aquela parte que está ali bem visível, mas ele ser um cidadão. Ele **saber como se comportar com o mundo** mesmo e não só o inglês, ali a gramática. Isso que ficou bem claro pra gente

Neste exemplo, há tanto a voz da professora enunciativa como personagem na ordem do narrar quanto na ordem do expor. A narradora insere a professora Eliane pelos substantivos *Eliane* e pronomes *ela* e *eu/ nós* que evidenciam duas representações. A primeira, ao relatar que a professora Eliane já resumiu, sugere que o que a professora Márcia tem para falar não acrescenta representações novas, ou seja, suas representações convergem com as da professora Eliane. Segundo, ainda no relato interativo, ela representa que ambas as professoras tinham como papel na sala de aula não somente (só) ensinar gramática. Esta frase, pela inserção do advérbio *só*, leva-nos a pressupor que, embora a professora anunciará outros papéis para elas como professoras formadoras, a gramática é (não só... ali a gramática) uma prática em sala de aula.

Além disso, a professora enunciativa também inclui a professora Eliane no tipo de discurso interativo, na ordem do expor para falar de seus desejos. A inclusão faz com que o argumento da professora ganhe mais força visto que o par t em uma grande experiência no curso de formação. Quais são os desejos trazidos pela professora enunciativa?

- Que os alunos saiam falando, ouvindo, discutindo textos
- Que eles aprendam inglês, gramática
- Que eles não fiquem somente nas dimensões abordadas anteriormente
- Que eles sejam cidadãos
- Que eles saibam se comportar no mundo

Assim, percebemos que os desejos da professora estão diretamente ligados às suas representações sobre os papéis da disciplina de LI no curso. Vamos, pois, explicitá-los.

Os dois primeiros tópicos anteriores (falar, ouvir, aprender inglês, gramática) referem-se a uma preocupação relacionada tanto à fluência quanto à estrutura da língua, contemplando, portanto, uma dimensão técnico -científica.

No entanto, no terceiro tópico, a professora ressalta que a formação deve ir além, quando a professora menciona que não é somente isso. Ela insere o fato de que os alunos aprendam a ser cidadãos e nós nos perguntamos o que ser cidadão significa para a professora. Pergunta que não demorou muito tempo para ser respondida, visto que na sequência a professora completa seu argumento: *o aluno saber se comportar com o mundo*. Assim, a cidadania, segundo o trecho, estaria ligada a comportamentos, excluindo-se, portanto, elementos imprescindíveis, ao nosso ver, como engajamento político, uma preocupação ética e compromisso social, dentre outros.

Por fim, as vozes e representações analisadas nos turnos da professora Márcia são ilustradas a seguir.

**ESQUEMA 13: Vozes e representações sobre papéis da disciplina de LI no curso de Letras no texto produzido pela professora Márcia**

Papéis	Vozes
Fluência	Personagem
Ouvir, ler textos em LI	Personagem
(não somente) gramática	Personagem
Tornar-se cidadão (similar a saber comportar-se no mundo)	Personagem

Desse modo, os textos produzidos na ECT apresentam várias dimensões (Placco, 2006), que deveriam ser contempladas quando falamos sobre papéis da disciplina de LI no curso de Letras. Essa diversidade leva -nos a complexidade que constitui o trabalho do professor de Inglês no curso de Letras. O professor preocupa -



se com o trabalho coletivo, o saber-fazer, a dimensão lingüística que o aluno deve contemplar, além de tantas outras dimensões que possam ajudar o professor em pré-serviço a ser inserido com qualidade na profissão docente. Essas considerações levam-nos a algumas conclusões sobre a análise dos textos, discutidas a seguir.

### 3.3 Conclusões sobre a análise dos textos

*Em cada partícula minúscula havia diferença e, neste momento, percebi que não importava quanto tempo ficaria a olhar; eu constantemente perceberia, aprenderia, desenvolveria novos olhares... embora as partículas estejam partidas, moídas, elas fazem parte uma da outra de alguma maneira.*

A análise inicial dos temas mobilizados em cada texto trouxe algumas indicações de algumas representações pressupostas que, após todas as outras etapas das análises, algumas foram confirmadas e outras não. Assim, ilustramos como os temas predominantes foram mobilizados, de forma geral em todos os textos produzidos no decorrer de um ano.

**QUADRO 17: Conteúdos temáticos nas três etapas da coleta dos dados**

<b>PERGUNTA GERAL</b>	<b>TEMAS LEVANTADOS</b>
Como o professor-formador de língua inglesa percebe seu próprio trabalho?	<p><b>ASPECTOS FORA DA SALA DE AULA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- não valorização do trabalho pelos próprios pares 2E;</li> <li>- função da escola de levar a mudanças 2M;</li> <li>- necessidade de mudança em sua prática pedagógica 2M;</li> <li>- a importância de saber lidar com imprevistos em sala 2E;</li> </ul> <p><b>ASPECTOS DENTRO DA SALA DE AULA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- disposição física na sala e mudança metodológica cooperando ou não para a aprendizagem 2M;</li> <li>- relação entre temas e aspectos pedagógicos para a formação 2M;</li> <li>- justificativa da metodologia adotada 2E;</li> <li>- boa participação de algumas turmas 2E;</li> <li>- crítica à adoção de LD como único recurso 2E;</li> </ul>
<b>PERGUNTAS ESPECÍFICAS</b>	<b>TEMAS LEVANTADOS</b>
Qual/is o/s papel/is da disciplina de LI em um curso superior de formação docente de acordo com as professoras participantes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formar professores críticos 2M</li> <li>- trabalhar com temas pertinentes 2M</li> <li>- dar oportunidade de eles prepararem aulas 4M; 4E</li> <li>- responsabilidade 4E</li> <li>- trabalhar com o papel do professor, da LE no contexto real 4M; 4E</li> <li>- proporcionar fluência 2M; 2E; 3M; 3E; 4M; 4E</li> <li>- aprender a respeitar e ter ética 4E</li> </ul>
Que dificuldades as professoras participantes sentem em relação ao trabalho?	<p><b>ASPECTOS FORA DA SALA DE AULA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo; 2M; 2E; 3M; 3E</li> <li>- falta de professores 2E;</li> <li>- falta de apoio coordenação 2E;</li> <li>- intensificação do trabalho 3M, 3E;</li> <li>- discriminação/ mitos/crenças a respeito da LI 2M;</li> <li>- dificuldade de se trabalhar sozinha 2E;</li> <li>- maior número de aulas para a língua materna 3E; 4E</li> </ul> <p><b>ASPECTOS DENTRO DA SALA DE AULA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- falta de participação e comprometimento 2M dos alunos e preocupação com notas 2M; conflitos entre alunos e aluno-professor 2E; preguiça 3E;</li> <li>- falta de fluência dos alunos 2E; 4M; 4E</li> <li>- indisciplina 3M; 3E; 4M; 4E</li> <li>- muito uso da língua materna 2E, 2M; 3E; 4E</li> <li>- número de alunos 3M; 3E; 4M; 4E</li> <li>- falta de material didático e instrumentos de trabalho 2M;</li> <li>- pouca tarefa de casa 4E</li> <li>- dificuldade em se realizar uma discussão mais profunda na língua inglesa 3E; 4E</li> </ul> <p><b>ASPECTOS DE ORDEM PESSOAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho durante a gravidez 2M; 3E</li> </ul> <p><b>SENTIMENTOS GERADOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frustração 2M</li> </ul>

O quadro anterior reitera como as perguntas estão articuladas em um processo dialógico, interligadas umas às outras. Assim, o desenvolvimento dos temas em cada um dos textos produzidos durante o processo da coleta traz referências ao trabalho docente, quer nos seus macro-aspectos quer nos micro-

aspectos, abrangendo a educação de modo geral, as condições de trabalho das professoras participantes, ou, ainda, as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Em todos os textos há sempre uma referência das participantes ao seu modo geral de agir na aula, seja ao responder às perguntas, seja ao falar de suas aulas ou de seus pares. Nota-se também que, ao falar sobre o próprio agir, aparecem segmentos avaliativos ou reflexões sobre tal.

Não obstante, diante do quadro 17 percebemos que as professoras participantes vão muito além da discussão sobre o que ocorre em sala de aula. De fato, elas discutem muito mais os fatores externos à sala de aula que contribuem para a constituição do trabalho docente e do que a sala de aula em si.

Também podemos perceber, a partir deste levantamento geral dos conteúdos temáticos, que aparecem de forma constante segmentos referentes às dificuldades em relação ao trabalho. Dentre elas, as mais ressaltadas foram:

- alunos sem fluência suficiente para que haja um processo de aprendizagem ideal;
- carga horária de aulas insuficiente;
- alunos descomprometidos;
- falta de apoio de pares;
- excessivo número de alunos por sala;
- carga horária de trabalho excessiva gerando falta de tempo.

Ao falar sobre a falta de fluência dos alunos, as participantes falam de dificuldades ao tentar discutir temas relacionados à formação em língua inglesa. A preocupação com a fluência dos alunos aparece em todas as etapas da coleta de dados e fica mais latente na autoconfrontação cruzada.

Em todos os textos das professoras, os temas são mobilizados majoritariamente no tipo de discurso interativo. No entanto, percebemos que houve uma tentativa de distanciamento da professora enunciadora Márcia ao falar sobre suas próprias ações e dificuldades, predominantemente, evidenciado pelo uso do pronome *você*. Este pseudo-distanciamento ou pseudo-neutralidade é mantido na extensão ao coletivo do trabalho. Além disso, no momento da extensão ao coletivo do trabalho, as professoras, geralmente, se incluíam no dizer uma da outra,

principalmente quando eram questionadas sobre algumas de suas representações. Desse modo, corroboramos com Pimenta e Anastasiou (2005) quando evidenciam que a constituição da identidade do professor é construída coletivamente, grandemente influenciada pelos próprios pares.

Por isso, concluímos que a mudança de interlocutores pode ter sido a causa da mudança de referência utilizadas pelas enunciantoras. Mudança que ficou mais evidente na extensão ao coletivo do trabalho, o que evidenciou conflitos entre as participantes da pesquisa e as professoras convidadas para o coletivo.

Estes conflitos se confirmam quando a análise de inserção de vozes em relação aos pares foi realizada nos textos da professora Eliane. Os pares são trazidos, pela enunciantora, como pessoas que não partilham as mesmas representações/linhas de trabalho e que criticam sua maneira de trabalhar. Assim, é evidente um trabalho em que a professora sente-se isolada e não-reconhecida na instituição em que trabalha. Essas relações de trabalho fazem, realmente, que projetos de trabalho em comum deixem de ser realizados. O tipo de relação que é estabelecido entre pares quando tais representações são apresentadas fazem com que um trabalho de forma colaborativa e/ou cooperativa seja inexistente.

Não obstante, as representações a respeito dos alunos são trazidas de forma similar pelas professoras, quando os representam como beneficiários das ações do docente, considerando-se o próprio professor responsável pelo processo de aprendizagem.

Assim, alguns conflitos foram identificados nos textos da professora Márcia, nos quais, vê-se frustrada com o processo de aprendizagem dos alunos. Esta representação traz uma dualidade na visão de ensino -aprendizagem, onde o ensino fica de um lado e a aprendizagem de outro no processo, assim como o professor de um lado e aluno de outro. Assim, temos ensino vs. aprendizagem e professor vs. Aluno. Segundo Placco (2006) essa representação é comum entre os professores, sendo a aprendizagem algo que diz respeito ao outro (aluno) e não a ambos. A mesma dualidade trazida, muitas vezes, dentro de um discurso científico de cunho positivista.

Esta visão faz com que haja impedimentos de desenvolvimento, mais uma vez de forma coletiva, neste caso, cujo conjunto de pessoas que compõe a sala de aula estaria envolvido, ambos aprenderiam – professor com os alunos e vice-versa,

sem, no entanto, deixar que o professor se ausente de seu papel de professor formador.

Na discussão dos resultados da análise dos textos em relação à inserção de vozes trazidas nas representações das professoras enunciantoras, evidenciamos que as vozes mais trazidas foram vozes implícitas das enunciantoras em seu próprio discurso como personagens, ora como expositoras ora como narradoras e, muitas vezes, estas vozes traziam argumentações ou tentativas de argumentações sobre suas representações.

Não obstante, outras vozes apareceram. Algumas para corroborar ou legitimar as representações das professoras e outras que eram apropriadas, divergindo de suas representações.

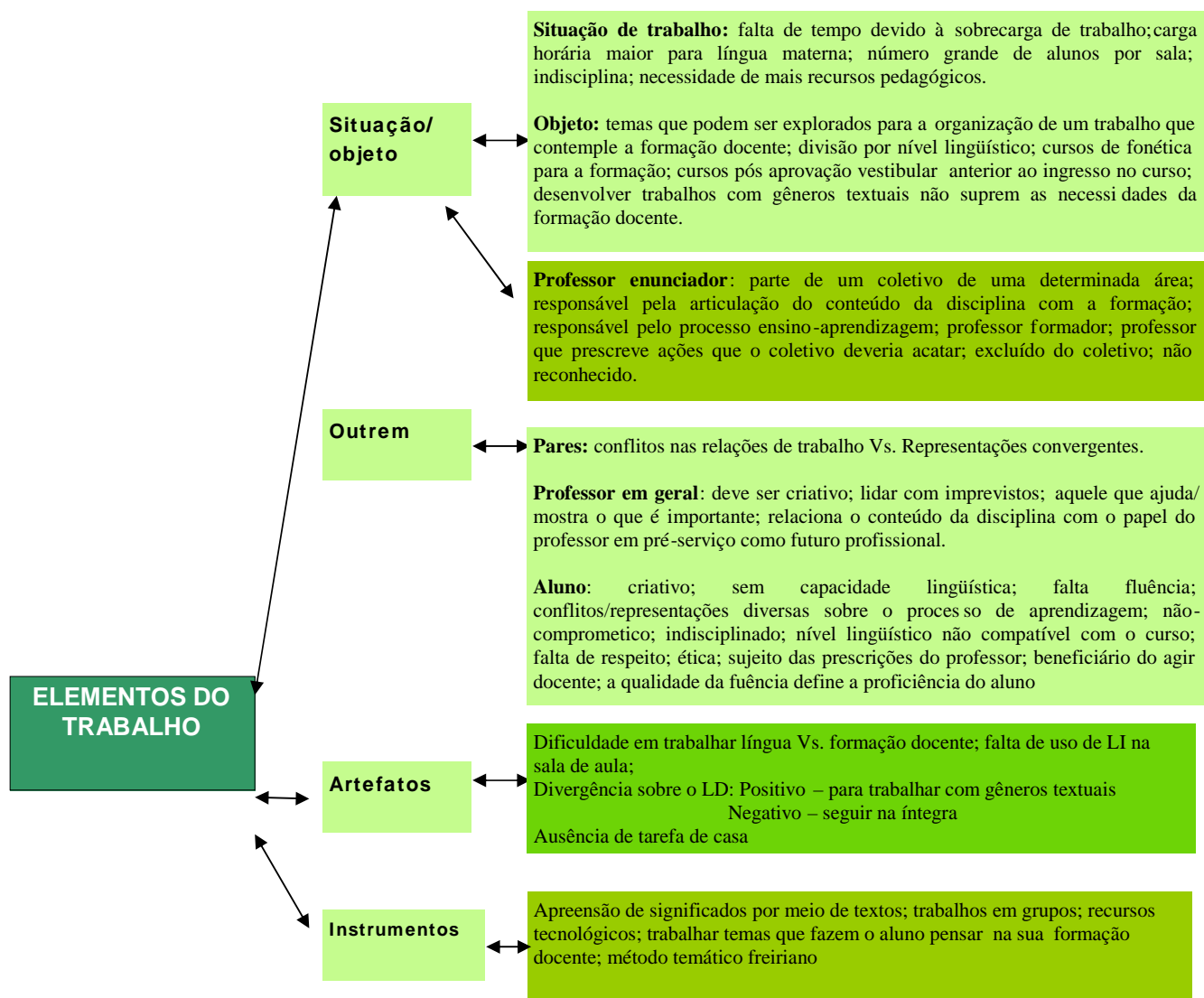
Outros elementos lingüísticos como itens lexicais, operadores argumentativos, modalizações, advérbios (de negação) ajudaram -nos a discutir as vozes, muitas vezes, não anunciadas, implícitas, porém com valores de verdade para as enunciantoras.

Além disso, ficou latente a dialogia presente nas representações quanto aos papéis da disciplina de LI no curso de Letras, em relação aos alunos, pares e professoras enunciantoras, levando-nos a uma interpretação multidimensional do trabalho docente do professor de Língua Inglesa no curso de Letras.

Quanto aos tipos de turnos apresentados pela professora enunciantora Márcia nos dois últimos momentos (ACC e CT), verificamos que a enunciantora pouco argumentava. Agia mais em concordância com a professora enunciantora Eliane, em um tipo de discurso reativo (Kerbrat-Orecchioni, 2005 , p. 59), tendo um papel menos participativo de forma ativa nas discussões, diferentemente da participação da professora Eliane que argumentava, questionava, tentava explicar e re-explicar os significados de suas representações.

Deste modo, apresentamos um esquema específico somente para as representações, a seguir:

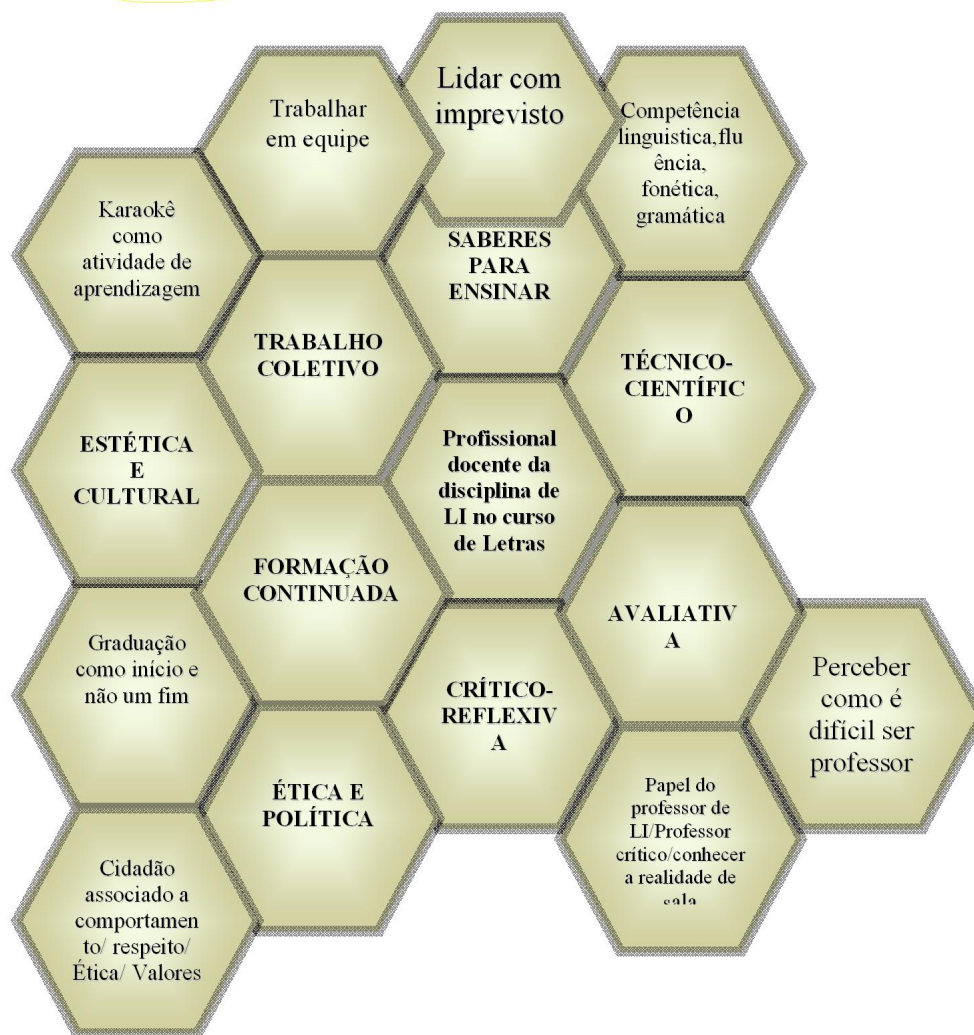
**FIGURA 6: Representações sobre Trabalho Docente e Dificuldades**



Como é observável pela figura anterior, todos os elementos constitutivos do trabalho docente (Clot, Machado) são contemplados nas representações analisadas nos textos das professoras participantes da pesquisa. Não obstante, percebemos divergências de representações quanto ao objeto de trabalho, aos outrem e aos artefatos como, por exemplo, um mesmo professor considerar o livro didático como algo positivo em um momento e, em outro momento, com o negativo.

Pela discussão dos resultados da análise, percebemos também que há uma grande dificuldade de se definir papéis da disciplina de LI no curso de Letras, visto a diversidade de representações apresentadas nos textos, como pode ser observado na figura a seguir:

**FIGURA 7 : Representações sobre Papéis da disciplina de LI no curso de Letras**



A ilustração anterior mostra como as representações encontram-se em uma rede de interdependências entre elas e em relação às dimensões contempladas neste estudo, com referências em Placco (2006). Não obstante, há algumas

representações como, por exemplo, e evidências de uma definição de professor crítico tido como o fato de conhecer a realidade de sala de aula .

Enfim, os resultados da análise mostram que o trabalho do professor é multifacetado e interpenetrado por representações de ordem diversas, complexas e, muitas vezes, polifônicas que interferem diretamente em suas representações sobre os papéis da disciplina de LI no curso de Letras; sobre a percepção que o professor tem do próprio trabalho e, eventualmente, no agir do professor, portanto, na formação em pré-serviço.

Diante disso, podemos pensar sobre a apresentação da ementa das referidas disciplinas de língua inglesa (I e II)<sup>52</sup> que contemplam significativamente a dimensão técnico-científica e que servem de intertextos para os textos produzidos pelas professoras enunciadoras.

Os textos das professoras, de certa forma, corroboram com uma das dimensões mais contempladas na ementa: a dimensão técnico -científica. A diferença está nos objetivos apresentados na ementa como, por exemplo, o desenvolvimento discursivo. Esta expressão não foi usada uma única vez pelas participantes que freqüentemente focaram os aspectos lingüísticos. Outro aspecto contemplado na ementa (do primeiro ano) e que ficou ausente ou conflituoso nos textos das professoras foi o trabalho com gêneros textuais. A professora Márcia não o mencionou uma única vez, enquanto que houve conflito no dizer da professora Eliane. Na ECT, ela argumenta que o trabalho com gêneros textuais não são suficientes para a formação, já que, em suas próprias palavras, a “ *língua é um todo*”.

Quanto ao “Desenvolvimento do futuro profissional através de leitura, discussão e reflexão sobre o professor de LE em formação e em serviço” apresentado na ementa, a professora Eliane menciona a necessidade de se discutir o papel do professor de LI, corroborando, desta maneira, com a ementa. Nos textos da professora Márcia, essa preocupação aparece não similarmente, já que ela refere-se ao profissional mais relacionado a aspectos de sala de aula, com uma representação de trabalho como um peso nos ombros do profissional docente, e não como um trabalho que pode levar ao desenvolvimento humano, em uma perspectiva do ensino visto como trabalho.

---

<sup>52</sup> Ementas apresentadas na página 101



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Por fim, quando, com muita dificuldade, tirei as partículas de pó de areia de sobre a mesa, levei-as para a praia e joguei-as na areia que havia no chão; elas sumiram diante de meus olhos. Perguntei-me: será que foi somente isto minha pesquisa?*

O desenvolvimento desta pesquisa durou cerca de dois anos, desde a produção do projeto, que durou aproximadamente seis meses; os dados foram coletados no decorrer de um ano, e a análise foi desenvolvida em aproximadamente seis meses. No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, surgiram dúvidas e questionamentos sobre sua relevância e sobre o que este estudo acrescentaria científica e pessoalmente. Em outras palavras, perguntei-me: *Será que foi somente isto minha pesquisa?* Após reflexões geradas pelas inquietações que as dúvidas trouxeram, cheguei a algumas conclusões a serem apontadas. As inquietações foram bem vindas, pois, no desconforto, elas trouxeram amadurecimento ao tipo de pesquisa a que me propusera a desenvolver, ainda que tão ingenuamente em seu início, mas, ainda assim, de forma comprometida.

Apresento, nas considerações finais, portanto, algumas conclusões a que cheguei, no momento em que retornei para a praia com o grão de areia, retomando tanto a metodologia, a discussão dos resultados da análise e as implicações que este estudo traz: suas contribuições e limitações. Finalmente, apresento algumas questões que a pesquisa provocou-me.

Da mesma maneira que as perguntas estão interligadas nesta pesquisa e completam-se, as etapas da análise também assim o fizeram. Ao mobilizar os temas nos textos, observei quais foram os temas predominantes, mesmo que com diferentes representações construídas nos textos. Os tipos de discurso mostram o

grau de distanciamento ou de proximidade das professoras enunciativas em relação aos temas que mobilizaram.

Após isso, os mesmos tipos de discurso recorrentes nos textos serviram de suporte para discutirmos como as professoras participantes eram representadas nos textos. No entanto, percebi que para problematizar as perguntas da pesquisa, tive que considerar também como os pares e os alunos das professoras participantes eram representados nos textos. Desse modo, pude discutir não somente como as professoras construíam suas identidades nos textos, como também como os outros eram percebidos por elas, podendo relacionar tais construções de identidades à percepção de trabalho docente.

Finalmente, retornei aos temas, desta vez, com análises já feitas sobre a construção da identidade das professoras, pares, alunos e o grau de implicação em relação aos temas apresentados nos textos. Ao retornar aos temas, analisei a inserção de vozes explícitas e implícitas, e o grau de adesão das professoras participantes a estas representações para discutir as representações que pude encontrar nos textos quanto às perguntas da pesquisa.

Estas representações aparecem sob a forma de conflitos, pressupondo professores formadores em constante batalha em que verdades são descredenciadas, contrapostas, questionadas e re-representadas.

Acredito ser imprescindível reiterarmos a importância que os instrumentos de intervenção tiveram na pesquisa, fazendo com que as professoras participantes (inclusive eu, pesquisadora) ocupassem um lugar no qual questionamentos, inquietações e, porque não, desestabilização de representações surgisse. Esse desacomodar de representações é um elemento chave para que haja transformações nesse *métier* profissional. Meu objetivo não foi resolver um problema, ou trazer transformações ideais no contexto da pesquisa. No entanto, tive como expectativa que as inquietações possam, mesmo que quase imperceptíveis, trazer algum tipo de mudança, mesmo que seja o questionamento do professor formador em relação ao tipo de formação que está defendendo. Este questionamento é percebido como algo fundamental novamente para repensarmos nossos papéis como professores formadores de professores de língua inglesa.

Acrescento ainda que, como parte do coletivo do trabalho, talvez, a pessoa que mais se beneficiou com a pesquisa fui eu mesma, pois pude, de fato, compreender melhor alguns aspectos do trabalho docente no curso superior,

especificamente aspectos relacionados às perguntas da pesquisa. Penso que, ao preparar o programa da disciplina de LI do curso, voltarei meus olhos para os dados e sua análise, por isso, penso também que, embora esta pesquisa tenha sido desenvolvida em um contexto particular, outros cursos de Letras possam ser beneficiados ao (re)pensar seus currículos, visto a discussão da disciplina de LI no curso de Letras trazida pelas professoras participantes e sistematizada na análise.

Outra consideração relevante a fazer é a de que não importa o quanto tempo o professor formador esteja na instituição, pois as professoras participantes compartilharam dificuldades e algumas representações semelhantes. Por essa razão, concluo que há muito ainda que se pensar, discutir, pesquisar e fazer na área de formação de professores de LI (ou língua estrangeira). Talvez, nós, professores formadores, ainda estejamos muito preocupados com algumas dimensões (discutidas na FT), como exemplo a dimensão técnico-científica e saberes para ensinar, deixando outras dimensões total ou parcialmente inexploradas.

Esta pesquisa foi um grande desafio, visto a coleta de dados ter sido longa (um ano) e o pouco tempo para delimitar critérios para o recorte dos dados e, principalmente, para o amadurecimento de uma proposta de análise que permitissem a completude da pesquisa no tempo requisitado para tal.

Não obstante, o maior desafio foi ter colegas de trabalho como participantes da pesquisa em um ambiente de trabalho em que eu ainda estava sendo inserida, além do fato de a maioria delas ter sido minhas professoras. Assim, trazer um tipo de pesquisa que provoque inquietações no próprio ambiente de trabalho foi ousado, requerendo de mim muito planejamento e cuidado, tanto na escolha dos instrumentos da coleta como nos procedimentos da análise.

A análise desenvolvida evidenciou que para discutir representações sobre o trabalho do professor de LI no curso de Letras, precisei elencar todos os conteúdos mobilizados nos textos produzidos pelas professoras participantes para analisar aqueles que foram predominantes, neste caso, os temas predominantes foram em relação às dificuldades ao exercer o trabalho docente e, papéis da disciplina de LI na formação inicial.

Em relação aos referentes utilizados nos textos por cada professora, houve uma predominância dos pronomes eu, a gente e você para falarem de si mesmas, o que fez com que discutíssemos o quanto o trabalho docente é coletivo, além de analisarmos representações subjacentes ao professor enunciador e, percebemos

um professor que reconhece-se como parte de um coletivo de trabalho de uma determinada área e que sente-se como responsável pela articulação do conteúdo da disciplina com a formação, além do processo ensino-aprendizagem. Além disso, os textos evidenciam um profissional que prescreve ações coletivas embora, em alguns momentos sente-se excluído ou não reconhecido pelo coletivo de trabalho. Em outras palavras, ao referirem-se aos pares, ora eles são representados de forma conflituosa ora não. O mesmo acontece em relação aos alunos.

Em relação as vozes analisadas nos textos, há a predominância de vozes implícitas, das próprias professoras enunciadoras como personagens de seu dizer, ora como expositores, ora como narradores, ao argumentar ou avaliar os temas discutidos. Algumas vozes explícitas também foram apropriadas pelas professoras enunciadoras, as mais constantes foram vozes de pares ou alunos, frequentemente, para concordar com/ ou exemplificar as argumentações apresentadas.

O conjunto de representações analisadas sobre o trabalho do professor de LI no curso de Letras levou-nos a problematizar a constituição desse métier profissional, resumidamente, como multifacetado e complexo, mas que é mediado “por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas” (AMIGUES, 2004, p. 42).

A partir das reflexões que esta pesquisa me proporcionou, apresento algumas limitações desta pesquisa e, ao mesmo tempo, apresento-as como possibilidades para serem mais exploradas em futuras pesquisas:

- a falta de conhecimento dos instrumentos de coleta para a sua efetivação;
- questões que saltam aos olhos e não foram analisadas pela limitação de algumas perguntas pré-determinadas no início da pesquisa;
- a análise de aspectos multimodais como, por exemplo, a mudança de entonação e os gestos poderiam enriquecer a análise e a compreensão das perguntas da pesquisa;
- a duração de cada etapa da coleta poderia ter sido limitada, por exemplo, não ter extendido tanto o momento em que a ACC foi realizada (três horas).

Por outro lado, esta pesquisa tem como uma de suas principais contribuições o fato de ser uma das poucas pesquisas no Brasil que discute diretamente a complexidade do trabalho do professor da disciplina de Língua Inglesa no curso de Letras. Geralmente, as pesquisas evidenciam a disciplina de Prática de Ensino dentro da formação docente.

Assim, esta pesquisa traz, ineditamente, a problematização da formação docente em uma disciplina que, em muitos casos, não é percebida como primordial para a formação docente. Segundo Zaslove (2008), as aulas no curso superior deveriam tornar-se espaços dialógicos que se expandem para comunidades mais amplas. Placco (2006), em outras palavras, evidencia que o curso de formação deve gerar dúvidas onde há certezas, para gerar rupturas tanto no pensamento quanto na ação. O curso superior passa, assim, a ser um lugar em que não há verdade absoluta.

No entanto, para que um olhar sobre esses questionamentos seja traçado, é preciso, a meu ver, mais pesquisas transdisciplinares que tenham o pesquisador como um participante da pesquisa. Dessa forma, cabem a nós, professores do curso de Letras, contribuirmos para que novas pesquisas sejam desenvolvidas, em parceria com pares e instituições, no sentido de compreendermos melhor nosso trabalho e, para que, quem sabe, ao fazê-lo, possamos também melhorar a qualidade das condições de nosso trabalho, bem como do processo de formação docente do curso de Letras. Essa compreensão das peculiaridades do trabalho docente, como partículas na imensidão da areia, levam -nos a uma dimensão maior: o momento em que deixamos a praia e adentramos na imensidão do mar .

*Agora, aquelas partículas na imensidão da areia de inúmeras outras pesquisas, como qualquer uma delas, tinham se transformado; já não eram mais aquele grão de areia que no início peguei: eram infinitas partículas de grão de areia.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, C. B. de M.; SOUZA, R. L. "Trabalho Docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade." In: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba v.4, n. 8, p. 33-44, jan./abr. 2003.

ABREU-TARDELLI, L. "O trabalho do professor em EAD na lente da legislação." In: MACHADO A. R. (Org.) *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. O [trabalho@chateducacional.com.br](mailto:trabalho@chateducacional.com.br): aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD, 2006. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Inédita.

AMIGUES, R. "Trabalho do professor e trabalho de ensino". In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, M. G. *Mestre, Educador, Trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte: (Teste Titular). FAE/UFMG, 1985.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: M. Lahud e Yara F. Vieira. 6.ed. Le marxisme et la philosophie du langage [Leningrad, 1929; Paris: Minuit, 1977]. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. "Os Gêneros do Discurso". In: *Estética da Criação Verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes., 1997.

BORGHI, C. I. B. *A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

BRANDÃO, C. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. In: MACHADO, A.R e MEIRELLES, M.L. São Paulo: Mercado de Letras, 2006

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo Sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ . 1999/2003/2007.

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Por Machado, A. R.; Matencio, M. L. M. Campinas, SP: Mercado de Letras, série Idéias sobre Linguagem, 2008.

\_\_\_\_\_. “Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional”. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem . PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. São Paulo, 2007.

CELANI, M.A. “Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação”. In: MAGALHÃES, M.C. (org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Coleção Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 , p.37-56.

\_\_\_\_\_. “Um programa de formação contínua”. In: CELANI, A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p.19-335.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999. (tradução: Adail Sobral, 2006).

CLOT, Y.; FAÏTA, D. *Genres et styles en analyse du travail*. Concepts et méthodes. Travailler, n. 4, 2000, p. 7-42.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDES, G.; SCHELLER, L. *Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité*. Education Permanente, n. 146, 2001.

CORACINI, M. J. (org.) "A Aula de Leitura: Um Jogo de Ilusões". In: *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Língua Materna e Língua Estrangeira. Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. "Leitura: Decodificação, processo Discursivo...?" In: *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Língua Materna e Língua Estrangeira. Pontes, 1995.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Cristóvão, Vera L.L.; Nascimento, Elvira L. (Orgs.). Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, Elvira L. "Gêneros textuais e ensino: contribuições do Interacionismo sociodiscursivo." In CRISTOVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, Elvira L. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Kayanague, 2005.

\_\_\_\_\_. "Por relações colaborativas entre universidades e escolas". In: CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. *ENFOPLI: Construindo uma comunidade de Formadores de Professores de Inglês*. Londrina: Editora ArtGraf, 2005.

\_\_\_\_\_.; MACHADO, A. R. "A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros". In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, vol. 6, no. Especial, set/dez. 2006.

DIKER, G. "A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança". In: HERON DA SILVA, L. et al. (orgs) *Identidade Social e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. 1997.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas. Editora da Unicamp, 1987.

DURKHEIM, Émile. "Sociologia e Filosofia". Rio de Janeiro/São Paulo: Forense, 1986. In: XAVIER, Roseane. *Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis?* Universidade Federal de Pernambuco. Psicol. Soc. vol.14 no.2 Porto Alegre July/Dec. 2002



EAGLETON, T. *Teoria da Literatura*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ENGUITA, M.F. *A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.1989.

EISNER, E. W. *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. USA: Merrill Prentice Hall, 1998.

\_\_\_\_\_. “Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto”. In: SOUZA E SILVA, M. C. P. de; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002

\_\_\_\_\_. “Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor”. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FREITAS, H. C. L. de. “Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização”. In: *Educação & Sociedade: revista de ciência da educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24 p. 1095 -1124, dez. 2003.

FREITAS, M. A.; BELINCANTA, C. I.; CORRÊA, H.C. M. *Professores de Língua Inglesa em Formação*. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, v. 39 p. 47 -67, jan./jun. 2002.

FOUCAULT, Michael. *A Ordem do Discurso*. 5º. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GUIMARAES, Valter. *Saberes docentes e identidade profissional: um estudo a partir da licenciatura*. Tese de doutorado – FE/USP, São Paulo, 2001.

GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

GRAMSCI, Antônio. "Concepção Dialética da História". Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. XAVIER, Roseane. *Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis?* Universidade Federal de Pernambuco. Psicol. Soc. vol.14 no.2 Porto Alegre July/Dec. 2002

HYPOLITO, A. M. "Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?" In VEIGA, I. P. A. e CUNHA, M. I. da (Orgs.) *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

JOHNSON, K.; FREEMAN, D. "Teacher Learning in Second Language Teacher Education: a socially-situated perspective". In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, São Paulo, v.1, n.1, p -53-69, 2001.

JORDÃO, C.M. *O ensino de Línguas Estrangeiras – de código a discurso*. União da Vitória, PR: Editora Kaigangue, 2006.

\_\_\_\_\_. *O sujeito da educação*. (Org) SILVA, Tomas Tadeu da, Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LIBERALI, F. C. "As linguagens das reflexões". In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

LOUSADA, E. "Os primeiros grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções". In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p.271-296.

MACHADO, A. R. "A Perspectiva Interativa Sociodiscursiva de Bronckart". In MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Parábola Editorial. São Paulo, , 2005, p. 237-259.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

\_\_\_\_\_. “Por uma concepção ampliada do trabalho do professor.” In: GUIMARÃES, A. M. de Matos; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (Org.) *O ISD: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_; BRONCKART, Jean-Paul (no prelo/2008). *Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL*. BRONCKART, Jean-Paul & MACHADO, Anna Rachel (2008). *Lês Cahiers de La Section des Sciences de l'Education, Université de Genève*. (Pratiques et Théorie). Versão preliminar em português a ser traduzida e completada.

\_\_\_\_\_; CRISTÓVÃO, V.L.L. *O Agir do Professor em Documentos Institucionais Brasileiros para a Formação Inicial*. Congresso Internacional de Linguagem e Trabalho. Aveiro, Portugal, 2005.

MAZZILLO, Tânia. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Inédita.

MOITA LOPES, L. P. da. “Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Por Guareschi, Pedrinho A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. et al. *Profissão professor*. Coleção ciências da educação. 2. ed. Porto/Portugal: Editora Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, V.L.M.O. “Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem”. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005, p.135.

PAULHAN, F. (1929) "La Doublé fonction du language" In *A função psicológica do trabalho*. CLOT, Yves. Paris. Trad. Por Alcan, Félix. 2006

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2005

PLACCO, Vera M. N. de Souza. "Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professora". In: *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. (Orgs.) Aida Maria Monteria Silva ....[et al]. Recife: ENDIPE, 2006.

PLAZAOLA GIGER, I. "O Discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista" (p. 237-270). In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

ROJO, R. H. R (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras. (As faces da Lingüística Aplicada).2000.

ROUANET, Sérgio Paulo. "A Razão Cativa: As Ilusões da Consciência de Platão a Freud." In XAVIER, Roseane. *Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis?* Universidade Federal de Pernambuco. Psicol. Soc. vol.14 no.2 Porto Alegre July/Dec. 2002.

SAUJAT, F. "O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama". In MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA-E-SILVA, M. C. "O ensino como trabalho". In A.R. Machado, (Org) *O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p.81 - 104.

STAKE, R. "Case Study Methods in Educational Research: seeking sweet water". In JAEGER, R. M. (ed.) *Complementary Methods for Research in Education*. Washington, DC: AERA, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

XAVIER, Roseane. *Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis?* Universidade Federal de Pernambuco. Psicol. Soc. vol.14 no.2 Porto Alegre July/Dec. 2002.

ZASLOVE, Jerry. "Exiled Pedagogy: From the 'Guerrilla' Classroom to the University of Excess". In: *Utopian Pedagogy: radical experiments against neoliberal globalization*. Côté, Mark; Day, Richard J.F. and Peuter, Greig de. University of Toronto press. Canada. 2008.

## **ANEXO**

### ANEXO 1: Autoconfrontação simples com a professora Eliane

- 1 E1: Às vezes são comentários assim “ah! Que pena, você não quer tentar um  
2 pouquinho mais” ou quando às vezes, “nossa! Eu amei” então tem aqueles dias que  
3 eles falam “ai! Isso foi tão bom! Tão...” cheio de florzinha, né? Que eles marcam  
4 assim. Parece criança mas é assim que eles fazem. E, eh, daí eu, eu respondo  
5 também no mesmo, do mesmo jeito que eles “que bom que você gostou”, então  
6 ((barulho))
- 7 A1: Eles escrevem em inglês?
- 8 E2: Escrevem tudo em inglês, eeh, o terceiro ano ainda continua com mais vantagens  
9 do que eles, porque o terceiro tem conseguido fazer várias coisas extras além do livro  
10 mas, eeh, eles respondem no diário, né? Então eles dão, esses dias eles, nós  
11 começamos com fonética então eles colocaram o papel de fonética no, na profissão  
12 do professor. Então eles estão dando opiniões, eeh, outr o dia nós, nós...
- 13 A2: Eles fazem comentários sobre fonética?
- 14 E3: É, eles fazem, eles colocam e aí eu volto analisando e vendo alguns textos eu, eu  
15 tenho explorado mesmo assim, aah, corrijo a parte de gramática e mostro então onde  
16 eles estão e anoto lá “tomar cuidado com isso” ou “estudar mais”, isso e aquilo e,  
17 assim também com o segundo ano, mas, o diário está caminhando melhor, com mais,  
18 no diário do, do terceiro ano, eu devo ter uns dez textos corrigidos de cada um e mais  
19 o que eles me entregam fora do diário, né?
- 20 A3: Uhum.
- 21 E4: E o segundo ano, eu acho que eu tenho umas, acho que uns cinco textos.
- 22 A4: Você começou a trabalhar este ano com diário ou você já fazia?
- 23 E5: Esse ano, eu já tentei, já um tempo atrás e quando as turmas estavam querem...,  
24 e eu, eeh, dividi, estavam sendo divididas, né. Depois quando nós juntamos aí ficou  
25 muito difícil, muito, não deu, mas eu tenho, inclusive, eu tenho diários que eu guardei  
26 dessa primeira experiência que, que foram muito, muito importantes, eu achei assim  
27 que o jeito deles pensarem sobre o que eles estão fazendo e tal. E também o jeito que  
28 eu senti como é que está sendo, como é que, que dificuldade eles têm e por que, né?  
29 E se eles gostam ou não dá atividade ou por mais importante, se eles conseguem. Eu  
30 consigo perceber, talvez, nas entrelinhas, ah! Qual é o envolvimento deles como  
31 futuro professores, futuro professores e não só de língua, né? São atividades assim e,  
32 quando eles fazem alguma coisa muito restrita ali, só uma opinião muito  
33 pequenininha, de medo de errar, eu já falo, muito pouco pra, texto muito curto pra que  
34 eu consiga perceber o que você quer dizer com isso. Então, e não estou, eeh, eu  
35 estou, eu estou, tem nota pra isso, mas não é a nota assim se eles escrevem pouco  
36 pra não errar, ele é penalizado por escrever pouco em termos, pra não pra não  
37 segurar aqueles que têm vontade de se expressar melhor. Então a nota não é pelo  
38 tanto de erros, mas ao longo do diário eu vou percebendo como é que esses erros  
39 estão sendo trabalhados, que eu vou anotando embaixo “olha isso e aquilo”. Então  
40 agora, já no fim do ano, eu já estou considerando tudo e já dizendo “olha, chegamos  
41 aqui e isso aqui que você fez lá no segundo ano continua com problema”
- 42 A5: Continua aparecendo?
- 43 E6: Continua aparecendo. Então, é mais ou menos assim, né. Alessandra, a atividade  
44 do diário, mas eu acho uma, uma, se não fosse tão trabalhoso corrigir esse, no bom  
45 sentido não como se tivesse num texto irreel, mas pra ver e até porque pensava que  
46 no segundo ano poderia ajudar a escrever no terceiro pra literatura, né? Estou sempre  
47 preocupada com eles escrevendo depois, mas foi pouco tempo no segundo ano e é  
48 uma turma muito grande. Agora está um pouquinho melhor, mas enfim, então aqui?  
49 Estava realmente comentando isso, eeh, coisas que estavam então, o texto que eles  
50 teriam que ler, eeh, que eu imaginaria, imaginei que essas, esse levantamento com  
51 esse *brainstorm* sobre o tópico fosse, fosse facilitar a leitura do texto que viria depois,  
52 né?

53 A6: Que seria essa próxima...

54 E7: É, que estava na, na no seu German o.

55 E8: O pouco que eu consegui entender, nem sei como você consegue ouvir alguma  
56 coisa

57 A7: Nem me lembre.

58 E9: Está muito ruim. Assim, a minha voz já é complicada e ainda no meio de uma  
59 sala, aquela sala lá é a maior da faculdade.

60 A8: Uhum, é eu fiquei muito tempo, com certeza, ouvindo. Fiquei muito tempo  
61 ouvindo. E mesmo assim...

62 E10: É mesmo, alguma coisa está, não tem...

63 E11: E tem algumas coisas que eu já ouvi diferente do que está aqui. Então, talvez...

64 A10: Ouvir mais?

65 E12: Isso aí.

Aulas 3 e 4 (ASSISTIMOS ÀS AULAS)

66 E13:() É uma coisa, as técnicas de, de leitura e usando essa parte de, de produção,  
67 usar o que você conhece em português e cognatos e tudo o mais, de vez em quando  
68 me deixa preocupada porque eles acabam querendo falar a, as palavras em () em  
69 inglês, sem ter ouvido, então vão certamente falar errado, que foi o caso aqui, eeh, e  
70 todo mundo está escutando, então acho que, que ou a gente vai ter que ler este texto,  
71 sempre eu discuto isso com quem trabalha com estratégias de leitura porque  
72 realmente se for pra fazer uma interação na sala de aula () ou ele opta em falar em  
73 português pra não falar errado, ((barulho)) então, por outro lado, eeh, isso me  
74 incomoda tanto aqui como em qualquer outro, eeh, que, que estamos formando  
75 professores ou não. Isso sempre me, me incomodou um pouco porque se nós  
76 queremos que eles peguem o sentido pelas palavras parecidas que, que se  
77 apresentam no texto, eeh então, se eu quero, se o meu, se o meu objetivo é fazer  
78 com que ele pegue através do português, então não tem que falar em inglês mesmo,  
79 mas ali seria ver se ele conseguiu captar, né? Mas nem sempre eles também sabem  
80 como fazer isso, eeh, e no segundo ano isso era totalmente novo, eeh é um trabalho  
81 que agora eles estão chegando e tão pra discutir, já no finalzinho que eles estão  
82 percebendo, elaborando aulas e tudo o mais, seguindo algumas, alguns passos,  
83 algumas estratégias pra ver se funcionam ou se não e dando um parecer, né? É, mas is  
84 uma outra coisa também, talvez mais em termo de pesquisa assim, quando nós  
85 fazemos, eu também trabalhei com esse sistema de pesquisa, só que eu usei dois  
86 recursos ao mesmo tempo, incomoda muito porque a gente não consegue saber ()  
87 exatamente o que o professor está falando, eeh, é muita responsabilidade deixar  
88 textos que não são exatamente aqueles que o professor falou. Acho que é...

89 A11: Então é melhor deixar assim?

90 E14: É, porque, às vezes, pode dar uma impressão diferente

91 A12: Uhum

92 E15: E outra coisa também, é, porque hoje eu ainda discutia ((barulho)) discutindo ,  
93 alguém na apresentação falava: "Ah! Mas é isso aqui não é um texto, quando se traz  
94 pra sala de aula, daí já não fica mais autêntico, porque a sala de aula não é um lugar  
95 normal" e eu fico me perguntando, "quem diz que a sala de aula não é um lugar  
96 normal?" Não é, não faz parte do contexto do universo do () de todas as pessoas. Se  
97 um país que diz que coloca a educação como parte e que nós passamos em torno de  
98 vinte anos numa sala de aula. Talvez seja o lugar mais comum que a gente gaste na  
99 vida das pessoas. Então, podia não ser a trinta, quarenta anos atrás, mas hoje em  
100 dia, a sala de aula é o contexto mais natural para nossos alunos e onde eles gastam,  
101 passam...

102 A13:Muita...

103 E16: Muita parte do tempo

104 A14: É.

105 E17: Então eu acho que é um contexto normal sim. E aí a idéia de, de que não



106 conseguimos, por que, que a gente não consegue fazer a pesquisa ficar clara, porque  
 107 não é mesmo novela, né? A novela é que cada um fala, o outro espera, é tão  
 108 arrumadinho.

109 A15: É sim, tão, tão...

110 E18: É sim, o cinema, você assistiu um filme, não tem falas sobre postas. Muito difícil,  
 111 eeh, eu imagino o diretor assim, fazendo as, as, o papel do teu cunhado ali atrás,  
 112 filmando então um atrapalhou a fala do outro, então eles cortam e fazem de novo  
 113 porque as pessoas ouvem só uma vez, então...

114 A16: Então, mas eu acho que o objetivo quando a gente está gravando uma aula, o  
 115 objetivo é esse mesmo. É você pegar a aula como ela é, assim não...

116 E19: É exatamente difícil, a dificuldade é fazer essa gravação, né?

117 A17: E deixar, deixar assim sem escrever o que a gente não consegue escrever. É  
 118 lógico que a gente não vai conseguir mesmo e passar por várias revisões, inclusive,  
 119 você vai ter, antes da etapa final, você vai ter todo o material.

120 E20: Meu questionamento não é assim, nem é, não é isso que quero dizer, mas  
 121 exatamente o problema de fazer pesquisa com gravação é porque a sala de aula é  
 122 normal e no normal, num dia normal é assim mesmo e as pessoas falam e quanto  
 123 mais eles estão cruzando informações é porque há mais gente participando. Então,  
 124 diferente de gravar uma novela, de gravar um filme, de gravar quando eles estão  
 125 fazendo, agora por exemplo, o segundo ano, eles estão apresentando os contos de  
 126 fada, só que eles escreveram os contos deles. Cada um criou um conto, precisa ver  
 127 que gracinha que saíram os contos deles, e, e, eles então já apresentaram um conto  
 128 só falado, como se nós fossemos gravar só em áudio a tela -novela, a rádio-novela e,  
 129 e cada um escolheu um tema, uma novela numa história e fizeram as falas e tudo o  
 130 mais e apresentaram falando. Então, ninguém se levanta, era só os gestos, só a voz.  
 131 Agora eles criaram o texto deles e agora eles vão dramatizar o texto, as histórias que  
 132 eles, então, eles, a teoria dos contos de fada, então eles estão analisando as histórias  
 133 dos colegas, isso é o segundo ano. Analisando se a historinha poderia, poderia ser  
 134 considerado um conto de fada ou não, se ela atende aos requisitos pra ser um conto  
 135 de fada, ou se é uma, uma história comum de criança, ou uma história comum, do que  
 136 ela, no que ela atenderia e daí a gente trabalhou com as funções de () da, da  
 137 literatura, e a dos contos de fada. Então agora, por exemplo, eles vão, eles vão ter  
 138 que falar e agora sim, eles vão dramatizar e eles vão ter que trabalhar isso. Cada um  
 139 falar com o outro ouvindo para um não sobrepor, mas a aula não é isso né? Então, eu  
 140 sempre fico, porque eu trabalhei com isso na minha pesquisa. É muito difícil de  
 141 entender, porque são três, quatro pessoas falando com o professor e as outras  
 142 conversando entre eles também.

143 A18: É, é o caso aqui quando você estava trabalhando com os cognatos, né?

144 E21: É, aqui tinha muitas alunas.

145 A19: É, uma aluna te chamou a atenção e você foi à carteira da aluna e ela falou bem  
 146 baixinho.

147 E22: Aí já não dá.

148 A20: Já não tinha condição, né? Mas assim, eu percebi que ela estava tentando é,  
 149 falar pra você o que seria cognato ou alguma coisa nesse sentido, mas eu não  
 150 consegui entender,

151 E23: Eu também já não me lembro mais.

152 A21: Mas assim, porque assim, eu fiz uma descrição, eu fui filmando e fui descrevendo  
 153 pra mim, pra ficar mais fácil para transcrever, então assim, eu consegui  
 154 compreender...

155 E24: Mais do que pela fala, era a situação que te deu o contexto, né?

156 A22: Sim, por isso que a filmagem é muito importante é, eeh, é pra essa, pra esse  
 157 momento que a gente está tendo agora se você tivesse ali o visual, a imagem é muito  
 158 mais fácil.

159 E25: Quando, quando eu fiz do mestrado também foi com filmagem, muita coisa,  
 160 inclusive eu fiz de uma, uma, eu fiz o trabalho com uma aula só, mas mostrando o que

161 a imagem revelava e o que, que a fala revelava. Então, a aula parecia tão natural,  
 162 parecia tão certinho, o professor fala e os alunos respondiam e paralela à coisa  
 163 acontecendo, né? Era muita coisa que acontecia simultaneamente, né?

-----  
 164 A23: Essa aqui foi à preparação da...

165 E26: Bom, e aqui nesse momento eles iriam começar a trabalhar por equipes, né?  
 166 Pra, pra bolar uma aula relacionada ao global *warming* e daí era a idéia de às vezes a  
 167 gente preparar uma coisa, eu me lembro que uma vez eu tinha preparado uma aula e  
 168 a conversa deles e as, as perguntas acabou direcionando a aula pra outra coisa e era,  
 169 era isso que estava me referindo quando às vezes a gente prepara uma aula, mas a  
 170 hora que vai trabalhar, a aula não acontece aquela que você havia pensando.

171 A24: Mas por causa da interação dos alunos mesmo.

172 E27: É, exatamente, porque eles acabam perguntando, querendo saber outras coisas,  
 173 às vezes até relacionadas com o que você vai dar ou às vezes até de coisas  
 174 anteriores e acaba passando o tempo ou ainda você tendo que fazer esta direção e  
 175 nem sempre fica aquilo que a gente quer.

176 A25: Você acha que isso é uma coisa negativa ou isso faz parte do trabalho, isso é ,  
 177 enriquece?

178 E28: Olha! Eu acho que, eu a grande, a grande, eeh, não é nem, acho que o forte do  
 179 professor seria exatamente lidar com esses imprevistos, né? Porque se você estrutura  
 180 uma aula e chega no dia, a coisa não acontece, você não está preparado pra outras  
 181 coisas, você desmonta ali na frente dos alunos. Então acho que o professor tem que  
 182 saber lidar com esse tipo de situação, ser criativo pra, pra poder suprir, agora, que  
 183 realmente no curso de Letras, eles não seguem, já é uma, pelo menos no nosso, não o  
 184 sei se é falta de livro didático, se é alguma coisa que eles não, não eles fazem a gente  
 185 fazer direções, eeh, poucas vezes é possível fazer a aula exatamente como você  
 186 tinha pensado, preparado. Muitas vezes, eles acabam perguntando outras coisas,  
 187 acabam, e que não deixam de ser interessantes. Então, acho, e aqui na faculdade  
 188 eles têm uma, eu acho, eu sinto muita, pelo menos na aula de língua, eles voam mais,  
 189 eles perguntam mais coisas, eles querem falar sobre outras coisas então daí. Eles  
 190 não sentem muito como aula de língua pela língua, é muito difícil eles sentirem que,  
 191 eeh, eu percebo que as aulas, eu não vejo isso como negativo não. Pelo contrário,  
 192 porém tudo tem o ônus né? ((risos)) então se eu sinto que eles são muito mais  
 193 criativos, muito mais próximos ao que eu gostaria que meus alunos fossem em termos  
 194 de criatividade, de desenvolvimento, desenvoltura em sala e de colocar coisas, de  
 195 fazer coisas. Por outro lado, a parte de língua mesmo em si está pecando muito e,  
 196 eeh, eu tenho que reconhecer que não sei como fazer, estou assim pensando que  
 197 agora que a gente vai estar com o quadro formado, eeh, quem sabe dividindo turmas,  
 198 eu acho que nós precisaríamos conseguir pensar o curso de Letras diferente, sabe?  
 199 É, eu tenho sonhos, mas eu sei que são sonhos, né? Eu acho que poderíamos pensar  
 200 em coisas assim, eu não consigo imaginar curso de Letras que fique quadrado  
 201 como eu estou vendo acontecer, num livro didático, assim, seguindo, coisas muito  
 202 pré-estabelecidas que são coisas pra cursos de línguas só.

203 A26: É, tecnicista né?

204 E29: Por outro lado, é, eu não sei se diria tecnicista, mas assim formatado mesmo,  
 205 né? Que é aquele padrão que serve pra qualquer instituto de língua e, e, eu não vejo  
 206 o curso de Letras com essa característica. Eu gostaria mais de ver esse professor  
 207 solto nesta língua que ele está aprendendo, mas ao mesmo tempo pensando coisas  
 208 que ele pode preparar pra crescimento dele, do aluno dele, porém, está faltando  
 209 língua também e aí a minha luta, que a gente tem feito, você ficou um tempinho fora,  
 210 mas eu tenho proposto aí lutar, mas não estou conseguindo aprovar não, um tempo  
 211 de preparatório pra esses alunos que vêm pra dar um mínimo de bagagem de língua  
 212 pra que eles entrem no curso um pouquinho, mais, mais preparados pra conseguirem  
 213 fazer isso com mais facilidade. Bom, então, o que, que eu penso hoje, o () o segundo  
 214 ano está bem melhor do que aquele que você viu, tanto que, eles melhoraram, de

215 modo geral.

216 A27: O primeiro ano?

217 E30: O segundo ano, esse é o segundo ano, né? Então o segundo ano do começo do  
218 ano para o segundo ano de agora que está produzindo, que está fazendo, está bem  
219 melhor do que essas aulas que você viu, então eu vi que eles cresceram, mas se  
220 você ficar pontuando os problemas de línguas, você vai falar “meu Deus! Eles vão  
221 para terceiro ano?” né? Então, o que eu quero dizer é que não está dando tempo de  
222 fazer as duas coisas, então, ou a gente vai ter que amarrar um curso com língua  
223 mesmo. Aí alguém diz “ah! Mas dá pra ensinar outras coisas através de língua,()”.  
224 Aquele básico da língua, o nível básico da língua é muito difícil você começar com  
225 textos da discussão de formação de professores se eles não têm aquele, o mínimo de  
226 bagagem, então a gente está tentando, tentando, tentando, mas não estou tendo, não  
227 é fácil, não é? E as dificuldades de língua são marcadas, então por mais que eles  
228 tenham crescido, ainda.

229 A28: Em questão de língua, você acha que ainda...

230 E31: Ainda não estou conseguindo resolver as duas coisas não. Realmente, não  
231 estou conseguindo, então, eeh, o aluno que já vem com uma certa bagagem. Tem  
232 alunos do segundo ano que têm, eles estão muito bem, eles cresceram de todos, em  
233 todos os sentidos, teoricamente, eeh, e aqueles que vieram sem quase nada, com  
234 uma bagagem até, às vezes, negativa, porque com raiva da língua, com coisas assim,  
235 eles deram uma crescadinha, mas muito, graças ao grupo, porque o grupo está muito  
236 unido agora. Esse global *warming* fez esse *warming* com eles, eles ficaram muito  
237 unidos, o que não aconteceu no primeiro ano, o grupo era bem perdido, o segundo  
238 ano está assim, onde está um, o grupo inteiro está. Onde eles decidem, quando eles  
239 decidem uma coisa, eles decidem em bloco e o bloco quer dizer todos, não têm  
240 nenhum de fora. Hoje, amanhã eles decidiram que eles vão fazer a festa deles de ir  
241 soltando as Letras e () departamentos () não e eles decidiram que vão. O grupo inteiro  
242 decidiu, então, eu acho isso uma coisa positiva até pensando depois em classe sabe,  
243 se identifica com a classe, vai lutar com a classe, classe mesmo em termos de ser  
244 professor assim, né? Eeh, então eu acho isso muito positivo, por outro lado, tem  
245 outros detalhes, então olha o meu sonho, se a gente conseguisse fazer assim que  
246 parte das aulas eles cumprissem, por exemplo, no CELIN (centro de língua inglesa),  
247 que o CELIN fosse incorporado de vez no departamento e parte das aulas eles iriam  
248 dar conta até o segundo de tanto de língua com testes mesmo. Disposição deles ali  
249 do CELIN no horário, tatatá. E a aqui a gente pudesse fazer outras coisas, entendeu?  
250 Esse é o meu sonho.

251 A29: Aí aproveitando às aulas?

252 E32: E aproveitando às aulas pra você enriquecer, então a língua, a bagagem de  
253 língua pela língua poderia ser feita no curso, estou falando do CELIN porque é nosso  
254 aqui e, que daí, “ah! Mas eu não posso pagar, não sei o que”, então o curso, o  
255 departamento ofereceria pros alunos de Letras, entendeu? É, isso que eu penso.  
256 Então a base, não tem língua, não tem, não trouxe essa bagagem, vai buscar ali, que  
257 está ali pra você. E, por exemplo, duas horas da semana pra língua lá ou em qualquer  
258 lugar, mas desde que ele fizesse o teste e depois ele conseguisse acompanhar e aqui  
259 aulas pra isso pra discussão mesmo o que é ser professor e como é a criatividade ...

260 A30: Você viu algumas, eeh, não sei se você tem acompanhado algumas seqüências  
261 didáticas com trabalho com gêneros textuais, os professores têm feito no ensino  
262 fundamental, no ensino médio na graduação e eu tenho visto assim que alguma coisa,  
263 a gente, dá pra fazer, eeh, e eu aproveitei esse material pra trabalhar lá no ensino  
264 fundamental e a gente está conseguindo fazer, assim, em inglês, a aula é em inglês  
265 no ensino fundamental, que é, o primeiro ano foi terrível, mas os alunos assim, estão  
266 falando, em inglês, perguntando em inglês, entendendo, eles lêem o texto, porque a  
267 gente trabalha muito, eu, pelo menos tentei trabalhar muito com a imagem, o texto  
268 imagético e depois ir pra escrita com eles. Eeh, eu senti assim um resultado muito  
269 bom e grande em pouco tempo, assim, se for pensar de um ano pro outro, né? Doi s

270 anos que eu fiquei lá.  
 271 E33: Eu vejo assim.  
 272 A31: Eu tenho visto o que os colegas estão fazendo, pelas seqüências didáticas que  
 273 eu tenho.  
 274 E34: Analisado e visto.  
 275 A32: Visto e das apresentações de comunicações que eu tenho visto os colegas  
 276 falarem, né? Dos resultados.  
 277 E35: Mas e agora a pergunta, né? Isso pra quem está começando, por exemplo,  
 278 quando eu trabalhei com quinta a oitava que eu acho o melhor lugar pra trabalhar até  
 279 hoje. É, foi possível, eeh, eu acompanhei uma turma de quinta a oitava série.  
 280 A33: Quatro anos.  
 281 E36: Meus alunos entendiam, entendiam. Nós viemos aqui uma vez na, na, na Casa  
 282 da Cultura. Tinha uma exposição e os quadros eram tudo () da América Latina e, e  
 283 quando eu vi, eles estavam parados e lendo o texto, discutindo o texto que era tu do  
 284 em inglês. Então pra mim não tinha avaliação melhor que aquela, né? E falavam e  
 285 conversavam e não tinham medo dessa língua, não tinham, sabe, agora uma coisa é  
 286 você fazer isso quando você pega na quinta, que você não está esperando que eles já  
 287 tragam uma bagagem x porque daí a quatro anos eles vão ser professores daquela  
 288 língua. Então, isso aí é o nosso problema, então, começamos desde o BE -A-BA  
 289 quando no quarto ano nós chegamos só vamos ficar com língua e não vamos chegar  
 290 nem no intermediário. Então, isso que me incomoda, acho que a gente precisa  
 291 pensar.  
 292 A34: Então a questão é, nós estamos chegando no intermediário?  
 293 E37: Não chega.  
 294 A35: Não chegamos.  
 295 E38: Então...  
 296 A36: Eu tenho o quarto ano e...  
 297 E39: E esse quarto ano entrou excepcionalmente () eu trabalhei com eles até o  
 298 segundo e era uma resistência assim, mas uma resistência muito grande contra a  
 299 língua e muito individualismo na sala. Não sei se agora no quarto ano eles  
 300 melhoraram, mas era assim, se isso aqui for bom pra mim, eu vou brigar e daí se os  
 301 outros se beneficiarem tudo bem, mas eu estou brigando porque é bom pra mim. Ah,  
 302 não, eu já passei, eu não brigo mais, então que o outro assuma a briga, né? Não tinha  
 303 a () que é ao contrário desse segundo ano, se no ano que vem você começar, se  
 304 ainda não for chamado o outro professor, pro no início do ano você começar com o  
 305 terceiro ano com, você vai sentir isso. É um grupo que é, todos por um, um por todos.  
 306 É uma coisa muito bonita, e têm alunos excepcionalmente bons, nem bons,  
 307 excelentes e em língua portuguesa, língua inglesa, sabe são os mesmo s, eeh, e você  
 308 percebe isso com eles, que eles levam os alunos juntos, os outros, eles se espalham,  
 309 eles não tentam mostrar que eles sabem mais que os outros. Houve uma, uma, um  
 310 processo ali tão, tão interessante que aqueles que não têm língua, apresentam outras  
 311 qualidades que os colegas que dominam língua vêem e falam "olha o que, que ele  
 312 faz" então, tem quem compõe música, tem os que tocam, tem cada um, eles  
 313 conseguiram ver qualidades em cada um. Muito bonito isso, então acho que essa  
 314 turma vai ser diferente, mas o nível de língua nós temos assim: quem é bom, bom,  
 315 quem é ruim, está muito fraco mesmo e, mas isso aí é um problema que a gente  
 316 precisa pensar realmente.  
 317 A37: É.

-----

318 E40: O que, que eu percebo é que os recortes que você fez das aulas e também no  
 319 geral é que eu estou usando muito pouco o inglês na sala de aula. É, muito menos do  
 320 que eu queria usar. Então, às vezes, eu me pergunto "por que, que eu continuo  
 321 mantendo esta proposta?", porque no ano passado...()

## ANEXO 2: Autoconfrontação simples com a professora Márcia

1 M1: Ah, eu não. Bom, traduzir alguma coisa? Você entendeu alguma coisa? Bom, eu  
2 não sei, essa turma. Eu até mudei o estilo de trabalhar com eles, porque eu estava  
3 assim, usando muito o português, né? E, sei lá, cheguei no final e se eu fosse voltar  
4 eu faria diferente porque, eu acho assim, parece que o que eu falei, parece que não  
5 adiantou em nada. Sabe assim, eles não, não, eeh, eu não sei como analisar mas,  
6 parece que que elas não perceberam ainda que eles têm, eeh, ajudar a si mesmo,  
7 ajudar o colega, porque sabe, assim, você está falando com eles, você traz alguma  
8 coisa e ontem até uma menina, né ah esqueci, né? Assim, né? Esqueci, né? sempre  
9 esquece. Mas daí ela me falou assim “ah!, Mas isso eu já sei”, tal daí ela fez  
10 apresentação oral né? Já sabe, mas daí percebi o quanto ela não sabe e daí eu  
11 conversando com ela, não é assim aquilo que eles já sabem alguma coisa, assim eles  
12 não precisam mais e nós começamos o tema *environment* e eles estão assim só pra  
13 eles darem assim uma é, bem assim bem gramatical me smo, pra usar o *should* o  
14 *could*, “mas ah! Professora isso eu já aprendi, eu falei tudo bem, você sabe,  
15 exatamente ah! *Should* pra você dar conselhos”, mas será que se fosse pra escrever  
16 mesmo não seria nenhum problema, mas parece que eles não percebem isso.  
17 entendeu? É aquela coisa, “ah! Mais isso eu já vi, ah! Mas esse tópico, ah! Mas já foi  
18 discutido antes”, porque daí teve aquela semana, né? então parece que eles estão  
19 muito imaturos ainda, aí sexta teve também aquela palestra, não é da Lígia, é Lizia,  
20 eu sempre me esqueço. Então, falando de avaliação e tudo o mais, mas eu acho que,  
21 tudo isso é bacana, pena! eles perceberem, né? Que eles têm que realmente procurar  
22 mais, daí chega na sala, e toda aquela coisa, né? Sabe? Aí, é o celular que toca de  
23 novo, pra quem ouviram gostaram, mas que não foi pra eles, não coube, não serviu.  
24 porque eles estão muito ainda assim, agora eu estou falando o mínimo em português,  
25 é inglês, aí eu vejo que têm alguns. Ah! O que que é que ela falou mesmo? Mas, olha  
26 não dá, né? porque se você, né? Tenta, porque tem muita gente que não sabe  
27 praticamente quase nada, mas parece que se você tenta e o () ah! Eu vou falando um  
28 pouco em português, eu queria que eles percebessem que eu estava tentando ajudar,  
29 mas quando você ajuda parece que é pior, daí que eles, eeh, realmente, parece que,  
30 aah, mas ela vai traduzir ou alguma coisa, então, eu não. Sabe, então eu não vou me  
31 preocupar. Agora eu vejo, eu olho na cara de alguns, daí ele olha pra cara do colega,  
32 “o que é que, que ela falou?” Pergunta para o colega, não, não estou mais traduzindo  
33 de jeito nenhum, pra ver se, lógico que, a gente () no final, né? Se a g ente tivesse  
34 feito, acho que isso, no começo não estaria como está agora.

35 A1: Pelo menos, essa, é essa questão da mudança que a gente estava conversando  
36 anteriormente, né? A gente...

37 M2: É, mas acho que sei lá, é frustrante, daí você chega no final, e você, ai meu Deus!  
38 O que é que eu fiz? Sabe, eu estou frustrada, né, eu não consegui nada do que eu  
39 queria com eles, sabe? De mudança, de eles perceberem o que é importante, o que...

40 A2: Você acha, porque, eeh, a gente assistiu ali, você viu a quantidade de alu nos na  
41 sala, né? Eu fiz questão de mostrar a sala toda. Você acha que isso...

42 M3: Atrapalha, atrapalha.

43 A3: Atrapalha ou você acha que, eeh, têm alguns outros fatores aí envolvido?

44 M4: Acho que tem os dois lados porque () assim eeh, poderia, né? Pode atrap alhar  
45 porque são muitos, mas se eles fossem assim um pouco mais conscientes, mais  
46 preocupados com o aprendizado deles, eles poderiam assim ah! Respeitar mais, se  
47 ajudar né? Então, eles estão em grupinhos eu peço pra eles se juntarem em grupos  
48 pra exatamente isso, pra um ajudar o outro, mas daí eles conversam, eles não se  
49 ajudam daí. Nossa, daí você tem que ficar chamando, Fulano, né?

50 A4: Volta pra aula.

51 M5: Volta pra aula e parece que é pior, porque eles não ajudam aqueles que sabem

52 não ajudam os que não sabem. entendeu? Daí eles começam a conversar outras  
 53 coisas. Daí não ajuda, acho que tem, pode ser positivo e pode ser negativo. Desse  
 54 lado aí está sendo negativo, porque eles não, não, tão assim cooperando.

55 A5: É porque você trabalha com o primeiro ano tam bém né (?) um trabalho inédito,  
 56 chegando no (?) um outro meio, uma outra maneira de, de se portar como alunos  
 57 como universitários, quer dizer, é uma outra prática. então....

58 M6: Uhum, isso, eu não sei como é que é trabalhar com o segundo porque o ano  
 59 passado, eu só trabalhei com o quarto e com o quarto ano, eh, é terrível no sentido  
 60 de, até o meio do ano você, você trabalha, depois você não não consegue mais,  
 61 porque é artigo, sabe, eles estão assim no mundo da lua, eles fazem assim obrigados,  
 62 mas não tem aquele comprometimento, sabe? Você vê que não consegue tirar mais  
 63 nada deles, é essencialmente, né. Todo mundo muito cansado, você olha pra cara  
 64 deles e eles estão assim. Nossa! Não tem, agora eu fico pensando, será que no  
 65 segundo ano é assim também? Eu não sei, foi o meu primeiro ano, mas eu fiquei  
 66 assim tão lógico que o inglês, ele já é mais discriminado realmente nas outras escolas  
 67 também é assim complicado, eles conversam mais, não tem, não tem interesse, você  
 68 tenta, né? É, explicar pra eles como é importante, mas parece que eles não vêm  
 69 nada disso, parece que está tão distante da realidade deles, que eles não vão usar  
 70 pra nada. e aqui eles serão professores e a gente sabe que, né, eles vão pra sala de  
 71 aula, né, e com a gente sabe, falam que não “ah não, imagina, só português, eu gosto  
 72 de português” mas terminando o quarto ano, eles vão lecionar ingles, né, então assim,  
 73 e não vejo comprometimento deles com relação a língua mesmo de de procurar, de  
 74 fazer perguntas e é muito assim. é aquilo ali, terminou, ok ? Ok. E ninguém, sabe. E na  
 75 hora que você tem que (), eh, tem perguntas assim pra ver o lado critico deles, o que  
 76 que de repente, o que eles fariam em sala de aula e tudo o mais, eh, eles não  
 77 conseguem falar em inglês, poucos que falam, né? E alguns (?) só, mas você vê que  
 78 os outros não entendem, mas mesmo assim agora, até outras apresentações que a  
 79 gente fez, apresentação oral, na primeira eu, ah, você pode, né? No finalzinho falar  
 80 alguma coisa em português, eu falei, me desculpe, mas a última foi toda em inglês,  
 81 quem entendeu bem, quem não entendeu, sabe vai ter que ser assim, eu falei no  
 82 segundo ano tem isso, terceiro ano é o que, entra já literatura e eles vão ter que se  
 83 acostumar. Tudo bem que eu não sei como isso vai, né? Não sei como é que vai ser o  
 84 resultado no segundo ou no terceiro ano, mas se eu não forçar, eu acho que foi pior  
 85 pra eles. Eles sentiram mais assim, ah vou levando, vou passar, ou não sei, não sei  
 86 se foi esse, se foi esse, sabe, eu fico pensando, sabe o que eles estão pensando.

87 A6: Ah, essa mudança tua foi ótima, né? É, foi a pouco tempo que você começou  
 88 fazer isso?

89 M7: Olha, certinho, foi no terceiro bimestre que eu vi que realmente eu tinha que  
 90 mudar, mas

91 A7: Em agosto? Outubro?

92 M8? Acho que foi, acho que foi em agosto, mas a minha memória é terrível, mas, eh,  
 93 tive que fazer isso pra ver se tem uma mudança. espero que tenha, até eu ia  
 94 comentar com você, quando você entrar, nada de português, até pra, bem, né?  
 95 Porque não tem condições

96 A8: Eh, mas como você está sentindo agora os alunos, já... o que o professor está  
 97 falando, eh, começaram a se ajudar?

98 M9: Sim, começaram, você, você que tem alguns até que estão preocupados, mas  
 99 alguns vêm perguntar também com relação a nota, então não sei ((risadas)) como  
 100 isso vai ajudar, né? Porque eles fizeram um trabalho assim todo em inglês, eles iam  
 101 falar em português, não não deixava, sabe. E depois daí, “ah, professora estou  
 102 tentando”, mas é alguma coisa assim eles falam, estou tentando num momento, daí  
 103 noutro momento você, você, ele lá no grupinho, você passa e ele está fazendo outra  
 104 coisa. Eles, eu vi que eles foram realmente, nesse trabalho que apresentaram todo  
 105 em inglês. Nossa, eles fizeram assim foram atrás mesmo, decoraram a sala, ficou  
 106 bacana e falaram com muitos erros. A maioria l eu, mas foi em inglês. Eles estão tendo

107 que ir atrás do inglês, só que daí aparece assim, aquele momento, entendem. Agora  
 108 quando eles estão em sala de aula, eles estão fazendo alguma coisa, eles se  
 109 dispersam muito. Mas daí, eu vou colocar em fila? Pra ver se realmente, mas isso  
 110 não, não, não isso não é. Não sei se de repente como eu comecei é de maneira  
 111 diferente no início do ano, se isso atrapalhou agora, eles não estão conseguindo  
 112 perceber, só se eles vão mudar no segundo ano, daí já começa a mudar, daí n o  
 113 começo você já faz tudo em inglês, daí eles vão ver que já está tudo diferente. Não  
 114 sei se de repente, alguns, estão, já conseguiram aquela nota boa, então já, ah! Eu  
 115 acho que não.

116 A9: Agora no final do ano

117 M10: É agora no final do ano, então, como você muda alguma coisa no final do ano  
 118 não tem assim tanta, eeh, tanto impacto neles, né? Porque eles estão realmente  
 119 cansados, não só aqui, em alguns, em outras escolas estão assim bem complicado,  
 120 porque nossa, todo mundo cansado e aqueles que já viram a nota do terceiro  
 121 bimestre, que já passaram, então né? Por quê? Daí até hoje, ontem um aluno veio  
 122 conversar comigo, não é da minha matéria, mas é, assim, a preocupação, daí o  
 123 professor enfatizando que o que você precisa, eeh, o conhecimento, daí, ela, “ah,  
 124 mas pra passar eu tenho que ter a nota”. Daí ela ficou assim, nervosa, daí eu, mas  
 125 você tem que ver o aluno, também do professor, porque daí eles querem saber  
 126 sempre assim, é um trabalho, quanto que vale? É, quanto que vale, né? E não vê a  
 127 questão, de, “ah! O que eu estou aprendendo”, mas é complicado, aí você tenta  
 128 explicar. “Olha pra passar, é lógico que você tem que ter a nota, mas e daí o  
 129 conhecimento?” Eles ainda, estão ainda, acho que muito preso ao fator nota. Lógico  
 130 que precisa da nota, mas o que vale realmente é o que você vai sair, como que, que  
 131 você vai sair e eu não sei se eles ainda, eles ainda, acham, acho que eles ainda não  
 132 têm essa concepção de jeito nenhum. Né? Até pelas palestras que têm assim, a  
 133 maioria falta, não vão.

134 A10: Acham que não é aula né? Não é aprendizagem?

135 M11: Eu não sei, porque eu nunca comentei, conversei com eles a respeito disso, né?  
 136 Porque é que eles não vão, mas assim, é sempre o mesmo grupo. Então sexta-feira  
 137 eu estava lá na palestra. Então, você vê, vê sempre as mesmas ca rinhas lá. Agora, a  
 138 maioria não, não está lá, ou senão, eles estão lá na palestra e de repente e aparece,  
 139 então e eles estavam lá, porque eles tinham que fazer um relatório, mas daí, o  
 140 telefone tocava, daí eles estavam mexendo com o MP3, MP4. Então, você fica  
 141 pensando, até, até que ponto eles realmente estão participando. Eles estão prestando  
 142 atenção, aquilo está entrando na, entrando na cabeça, na cabeça, fazendo algum  
 143 sentido pra eles. Ontem eu conversei um pouco com eles, eeh, até com relação a  
 144 palestra, que eles têm que se preocupar, porque, daí eles vão entrar em sala de aula,  
 145 o que que eles vão querer dos alunos, né? Mas isso eu já conversei com eles antes,  
 146 mas parece assim, então você conversa, conversa.

147 A11: É, mas, eeh, eu acho que é um processo lento, né?

148 M12: É um processo lento, então mas eu fico desesperada. Meu Deus! Quando que  
 149 vai fazer resultado? Daí que...

150 A12: Então, aí você pensa a questão do, você pensa no quarto ano, né? Primeiro ano  
 151 e você chega no quarto ano, eu me lembro que, você comentou também da  
 152 dificuldade, de trabalhar com o último ano.

153 M13: Então, mas assim, exatamente. Então, mas eles não sabem inglês, então se  
 154 eles não sabem, simplesmente nós vamos ter que forçar o inglês no primeiro, no  
 155 segundo, no terceiro, reprovar mesmo, porque o que você vai fazer? Daí chega no  
 156 quarto ano, você não consegue discutir um texto em inglês com eles. Aí, eu acho, no  
 157 primeiro ano, nossa! Entraram agora, então você acaba sendo um pouquinho, né? Eu  
 158 fui, pelo menos, um pouco mãe deles. Que daí eu vejo aquelas notas lá e falo, não  
 159 podiam estar com estas notas, né? E daí, está? Mas agora, eu, no final, aí você fica  
 160 pensando, se estes passarem, nossa o que eles farão no segundo ano.

161 A13: Depois terceiro e quarto, quer dizer, vai levando

162 M14: Vai levando.

163 A14: Chega no quarto, é difícil de reprovar porque está no último ano.

164 M15: Porque está no último ano, aí chega no estágio, aí você pede pra fazer um

165 exercício, não sabe elaborar um exercício, aí é erros gramaticais É tudo né? Você tem

166 que, você acaba assim, quase que fazendo pro aluno, é terrível isso. Ah! Eu estou

167 assim desesperada com esse primeiro ano, com o que está agora, realmente, sei que

168 fiz errado e que agora só o ano que vem pra começar fazendo alguma coisa

169 diferente, do começo pra ver se tem resultado, né? No final. Não sei, mas a Eliane

170 disse que geralmente do primeiro para o segundo ano tem uma diferença. Eu acho

171 que como eu nunca () eu nunca trabalhei com o segundo ano, nunca trabalhei com o

172 terceiro ano, então, não sei qual é essa diferença. Então como eu estou só com o

173 primeiro, eu penso “meu Deus! Mas será que realmente vai ter uma diferença?”

174 A15: Até cair a ficha, né? Que eles estão em um curso de formação.

175 M16: Uhum.

176 A16: De repente...

177 M17: Uhum, é, isso que eu quero que eles percebam, parece que eles estão, que eles

178 estão, eles se comportam como alunos mesmo, não como futuros professores que

179 eles têm que buscar mais, se interessar mais, não é aluno, então você passou, tudo

180 bem, né? Passou na matéria e é aquela coisa. “Ah! Professora não deu tempo”. É

181 tudo, conversa de aluno.

182 A17: E um determinado tipo de aluno ainda, né? Porque há alunos que vão atrás, aah,

183 essa palestra que você estava comentando dessa sexta-feira. A palestrante disse que

184 o aluno ativo é aquele aluno que quer saber mais que o professor, no sentido que ele

185 vai buscar, ele não fica só na aula, não sei se você lembra desse comentário que ela

186 fez.

187 M18: E é, os meus, eles ficam só...

188 A18: E é um tipo de aluno ainda, que não fica tão dependente só do professor, das

189 migalhinhas, né? Você viu que ela usou o termo “das migalhinhas” do professor

190 M19: É, tem poucos alunos ali que realmente vão atrás, que procuram mais, que

191 chegam que perguntam, sabe, assim que trazem, eeh, dúvidas, dúvidas não da aula,

192 mas outras, outras coisas. É geralmente só o que está ali, pergunto “Você entendeu?”

193 “Okay”, beleza.

194 A19: É obrigação

195 M20: É obrigação, até porque eu tinha muito medo de de dar aula pra primeiro ano,

196 pra quarto. “Nossa, eles vão acabar comigo, vou ter que estudar, vou ter que fazer mil

197 e uma coisas” e aí eles não perguntam nada, nada assim de novo, que você fala

198 “Nossa, tenho que pesquisar isso”, assim, é sempre o que você leva, está ok.

199 A20: Respondem?

200 M21: Respondem

201 A21: Será que isso aí Marcia, não tem haver, aah, com todo esse sistema de

202 educação, com toda a história desses alunos?

203 M22: É que eles já estão, já estão acostumados.

204 A22: Eles só respondem, não fazem perguntas?

205 M23: É também, porque no segundo grau, eles são acostumados a fazer isso, né?

206 Mas eu incentivo eles, gente, aah, tem algum problema, vamos discutir alguma coisa,

207 mas tem hora também que as discussões que a gente faz em sala de aula, eles levam

208 muito assim, é na brincadeira. Tem um ou dois alunos que começam, sabe, algumas

209 coisinhas, eles, tem hora que você, sabe Ah! meu Deus! Já não dá mais! Eles não

210 levam assim o nível muito a sério e tem muita contradição ou alguma coisa assim que

211 você, você. Nossa! Se continuar isso. Lógico que daí eles falam em português, daí já

212 sai daquilo que você quer, né? Da criticidade, de eles serem mais críticos. Ontem, por

213 exemplo, a gente falando do meio ambiente, né? O que, que você, eu pedi pra eles

214 fazerem uma, uma, umas frases, o que eles fariam ou não fariam. Daí uma

215 simplesmente falou “Ah! Vamos mandar tudo pro sol.” Sabe, assim e daí, ela fala de

216 uma maneira que os outros alunos dão risada e acaba com aquela, com aquele,



217 assim, que eu queria que eles pensassem de maneira mais crítica, ou alguma coisa  
 218 realmente funcionasse, não? Eles falam algumas coisas assim que uma acaba  
 219 atrapalhando os outros ((risos)). Ah! Não. Tem hora que, então, está bom, está okay,  
 220 chega. É muito, muita brincadeira, então, você fica pensando “e daí e tal o que, que  
 221 eles farão na sala de aula e daí como que eles vão conseguir, e que os alunos sejam  
 222 críticos. Se eles não são, se eles fazem esse tipo de brincadeira,” entendeu? É  
 223 complicado!

224 A23: E, por mais que eu levantasse pra tentar ver que aluno estava falando, eu não  
 225 conseguia enxergar quem estava falando, porque haviam vários alunos falando ao  
 226 mesmo tempo e tinha alguém falando.

227 M24: Uhum.

228 A24: E você tentando prestar atenção naquela pessoa que estava falando.

229 M25: Uhum.

230 A25: Naquele aluno, né? Você perguntou sobre a relação da música e a moda, e, eu  
 231 deixei um pouquinho a mais pra gente ver a interação dos alunos com você.

232 M26: Bom, eu não sei também se eu acho, se eu não acabo dando respostas pra eles  
 233 e com relação. Eu vejo uma relação assim, porque que eles conversam muito na  
 234 minha aula, será que o problema também não sou eu? O que, que eu fiz de errado  
 235 pra, pra isso acontecer, porque lógico, quando você faz uma pergunta, e ainda mais  
 236 eles, eles são muito assim de, de falar entre eles mesmo, né? Então, daí, você fala  
 237 alguma coisa, daí ele fala pra um colega e acaba atrapalhando o outro, né? Mas tinha  
 238 que descobrir, eu não sei se, se eu pareço ser muito boazinha, não sei o que é,  
 239 porque eles conversam muito e acabam assim atrapalhando o que, que eu que ro  
 240 fazer, daí eles não prestam atenção nos outros, então essa influência, isso aí tem  
 241 que ser discutido porque eu acho que em sala de aula, ainda mais para o  
 242 adolescente, eles são muito influenciados por isso, não só com relação música e  
 243 moda, mas assim, está? Então, o que, como é que a gente pode fazer alguma coisa  
 244 pra mudar os alunos, pra eles virem, né? Pra eles serem eles mesmos e não os  
 245 outros, né?, o que que eles vêem. É isso que eu gostaria que eles discutissem mais  
 246 aqui e assim eu não sei se consegui fazer com que eles percebessem isso, porque  
 247 daí essa bagunça, essa conversa, um fala só que daí, eu consegui entender, mas só  
 248 que agora eu ouvindo o que... Nossa! está terrível! Na hora você ouve o aluno, mas  
 249 aqui eu não sei se você ouviu.

250 A26: É, são vários alunos falando ao mesmo tempo, né?

251 M27: Falando ao mesmo tempo.

252 A27: E eu consegui ouvir você falando, porque eu estava mais perto de você também,  
 253 né? Agora, é lógico que é muito difícil pra gente fazer este tipo de trabalho e isso aí  
 254 também acho que não é uma coisa ruim, porque é uma sala de aula, afinal de contas,  
 255 né? Você tem ventilador que está ligado, você tem aluno que bate na porta, você tem  
 256 barulho externo, você tem um grupo grande de alunos.

257 M28: Mas quando eu estudava, não sei, mas quando eu estudava, não era assim. A  
 258 gente prestava atenção, conversava, mas era diferente, você sabia respeitar o  
 259 professor.

260 A28: É o momento em que ele fala.

261 M29: É o momento em que ele fala. Isso, então, daí, era pra discutir, ok, então, se ia  
 262 comentar, tinha sim lógico, que um atrapalhando o outro, mas não era tanto, parece  
 263 que agora, sim, está cada vez assim. Pior, um não respeita o outro, até tem horas  
 264 que eles ficam bravos. O grupo da frente com o grupo de trás, sabe, eles falam, “mas,  
 265 ah! Tá! Mas agora é vocês, é vocês que estão conversando, entendeu? Vocês que  
 266 estão atrapalhando a aula”. Que o grupo da frente, né? É o grupo que presta mais  
 267 atenção. Então, eles ficam se pegando de vez em quando, com isso, mas assim eu  
 268 não sei o que, que eu faço com isso, porque num, num, eu acho que isso não está  
 269 ajudando a gente a crescer.

270 A29: Vamos pensar um pouquinho no tema que você, e...  
 271 M30: Que eu estou falando?  
 272 A30: É que você está questionando ali, qual a relação entre música e moda, e qual é  
 273 a relação que você vê com este tipo de questionamento, este trabalho, como que,  
 274 este, esta maneira de trabalhar pode estar ajudando na formação do aluno?  
 275 M31: Olha! O que eu quis aqui é que pra eles, realmente, eeh, começar a pensar  
 276 quais as relações que não só de música, que aqui foi um tema, música e moda, mas  
 277 com tudo, pra eles perceberem a relação que isso tem com a gente. É então, por  
 278 exemplo, se você vai discutir política com seus alunos, então qual a relação que isso  
 279 tem com a gente, qual é o nosso papel, como é que nós estamos sendo influenciados,  
 280 se nós estamos que nós estamos, de que maneira, pra eles terem, porque senão fica  
 281 muito superficial. Mas daí, eles, “ah! Mas eu não tô sendo influenciado”, mas será que  
 282 realmente não está? Ou senão, você faz coisas e você, nos sa! Eu faço o que eu  
 283 quero, né? Ninguém me influencia. E você é, você faz, aí você assiste televisão, né?  
 284 Você acha que é o hiper-rítico, porque assiste o jornal da globo, você assiste alguns  
 285 jornais, só que você acaba fazendo tudo o que eles pedem pra fazer.  
 286 A31: É da globo, né? Então já é é ().  
 287 M32: É tudo da globo e a novela, o que eles, o que é apresentando na novela. E os  
 288 alunos, eeh, tem alguns programas, por exemplo, que mostram a rebeldia dos alunos,  
 289 aquele “toma lá da cá”, por exemplo, eu acho assim, nossa, é totalmente contra a  
 290 família, mas e será que eles estão percebendo esta relação? Será que eles não estão  
 291 fazendo? Porque hoje em dia, os alunos estão todos assim, né? A maioria né? Não  
 292 respeita pai, não respeita, é professores, nada, então será que esses alunos aqui,  
 293 será que eles conseguem fazer essa relação, será que se eles forem trabalhar, em  
 294 sala de aula, será que eles, será que se os alunos tiverem comentando Malhação,  
 295 será que eles vão conseguir ser críticos o bastante pra ver isso, pra falar com os  
 296 alunos. “olha, mas o que, que eles estão apresentando, e o que vocês estão fazendo,  
 297 tem relação que mostra com que, com a atitude de vocês?” Se eles, se eles  
 298 conseguem fazer isso, é isso que eu queria que eles prestassem atenção. Ou senão,  
 299 eles iam ficar, ali, ah! Não só falando do programa sem entrar em nada disso.  
 300 A32: Você, é, você acha que você conseguiu com que eles pensassem sobre isso?  
 301 Refletissem sobre isso, se conscientizassem sobre isso, no decorrer das aulas?  
 302 M33: Olha, eu fiz de tudo pra que isso fosse possível. Vários alunos ali, eles têm uma  
 303 visão crítica boa, eles conseguem fazer essa relação, sim, né? Mas eu não sei se eu  
 304 atingi a todos, se todos realmente perceberam isso? Isso realmente não posso te, te  
 305 garantir. Mas o que eu tentei foi realmente que eles vissem isso e daí pra, como que  
 306 eles trabalhariam isso em sala também, pra gente tá vendo isso, pra que eles  
 307 conseguissem fazer alguma coisa em sala de aula  
 308 A33: Então são dois momentos, né?  
 309 M34: Uhum, é porque eu sempre tento, por exemplo, eu trabalhei com música, daí  
 310 depois, eeh, eeh, eu pedi um trabalho pra eles, eeh, então como que você trabalharia  
 311 música em sala de aula, né? E daí até pedi para eles prepararem, para que eles  
 312 preparassem uma música. Nossa, foi assim ((risos)) decepcionante, no sentido que,  
 313 nossa! Tem que trabalhar muito ainda aquela concepção de completar a lacuna, não  
 314 tem assim uma pergunta que, que enfoque realmente o sentido da música, que, que  
 315 a, que, que a, o cantor ou o escritor quis dizer com isso. Está muito assim o que, que,  
 316 eu acho, de repente, o que que eles viram, isso eu não sei, eu estou imaginando, o  
 317 que que eles viram em sala de aula, de repente, mas está muito, é assim, foi sempre  
 318 o mesmo formato, entendeu? Por que daí, eu queria que eles fizessem, eu pedi pra  
 319 eles, vocês vão fazer, né? Um pré-*listening*, fazer três atividades, né? Atividades  
 320 relacionadas e depois alguma coisa também, e foi muito assim, praticamente igual,  
 321 eeh, completar a lacuna, mas nada assim de fazer pergunta que te leve a pensar,  
 322 refletir: “Nossa! O que será que essa música realmente quer dizer? Qual é o, é o, qual  
 323 é a mensagem que ela está passando para você?” Porquíssimos alunos fizeram isso.  
 324 Eles ficaram, “mas o que que você quer? O que quer que você quer?” Estão ainda muito

325 presos só, é só, são só três atividades, então eles fizeram, mas não só com este foco.  
 326 Daí então, tem que ser mais trabalhado, porque tem hora, a gente sabe disso, não é  
 327 porque você falou que eles realmente vão conseguir fazer. Você fala, fala e isso  
 328 demora a cair, né?  
 329 A34: Porque você trabalhou, você levou músicas também, e atividades com músicas  
 330 pra sala?  
 331 M35: Não muitas.  
 332 A35: Mas, você levou algumas pra eles terem assim, alguns parâmetros?  
 333 M36: É, eu levei assim, acho que foram dois, não foram muitas, porque tinham vários  
 334 artigos, então daí eu fiquei mais nos artigos.  
 335 A36: É, bem interessante os textos que você levou.  
 336 M37: É, é o como, como utilizar música em sala de aula, tinha uma até da *New*  
 337 *Routes*, assim até difícil pra eles, né? Mas, eu fiquei acho que muito na, no tema e  
 338 não dei muitos exemplos e isso pode ter influenciado, né? Eu acho que isso  
 339 influenciou um pouco, mas de repente no segundo ano, trabalhando né, trabalhando  
 340 novamente, aí eles conseguirão já a começar a pegar, o que foi falado aqui, né?  
 341 Fazer ligação, aah, tá, então vamos fazer diferente, porque ainda ficou muito assim.  
 342 Não ficou do jeito que eu queria, de jeito nenhum, né? Mas...

---

343 M38: Influencia até quando eu falei do Natal aqui, é tudo o que vem de fora né? O  
 344 Brasil tem a mania de valorizar tudo que vem de fora. Essa questão do Natal, acho  
 345 que é uma coisa bem interessante, porque não tem nada haver com a gente, né? Aí  
 346 tem pessoas que se vestem naquele calor, colocam, né? Aquele bonezinho vermelho,  
 347 até na minha família já aconteceu isso, né? Acho que na família...  
 348 A37: De todo mundo.  
 349 M39: De todo mundo. Então, assim, nossa! Tem que ter o papai Noel, vai trazer  
 350 presente, né? E o que isso tem haver com a gente? Né? Isso, assim, a gente tem que  
 351 falar pro aluno isso, ele tem que saber disso. Que isso não é nosso, isso não é do  
 352 Brasil. Então, a gente tá copiando Natal né? Aí é neve, né? Mas quando que nós  
 353 vimos neve? Não tem isso, daí aquela cultura, tem que estar presente e não só isso,  
 354 mas daí tem a páscoa, tem muita coisa e as crianças, elas são totalmente  
 355 influenciadas, né? E daí, se não ganham presente, choram, fazem escândalo, e isso a  
 356 gente que começa a falar com os alunos agora, por quê? Porque eles vão ter que  
 357 fazer alguma coisa pra que os filhos deles não sejam assim. E eles estão pr eparados  
 358 pra, pra ter uma discussão dessas com os alunos? Porque eu tenho uma sobrinha  
 359 pequena que nossa! Que chega falando, que Fulano comprou um tênis não sei o que,  
 360 porque o ano que vem eu quero, tem lá as amiguinhas, nós vamos usar fichário, não  
 361 vamos usar caderno, tudo fichário, mas por quê? Mas daí, eu fico perguntando, mas  
 362 não é melhor caderno, né? Mas é uma coisa assim é muito, é a moda. Lançou alguma  
 363 coisa, então, eles tem que, copiar.  
 364 A38: Foi o termo que você usou ali.  
 365 M40: É, exatamente. Eu acho até que nessa aula, depois eu falo alguma coisa de  
 366 sapato. Tem até uma menina, uma das alunas que falou: "Mas ah! Eu quero dar o  
 367 melhor pra minha filha". O que que eu não tive, eu quero dar pra minha filha, mas até  
 368 que ponto isso é bom? Porque hoje, parece assim, que os pais querem compensar,  
 369 compensar assim, a falta de, eles não ter tempo pra ficar com as crianças, então, e  
 370 daí eles compram o que eles querem, mas até que ponto isso é bom? Porque daí  
 371 como eles serão adultos, que tipo de adultos eles serão? E quando ele não conseguir,  
 372 se ele não tiver dinheiro, pra comprar o que ele quer, o que que ele vai aah, fazer?  
 373 Acho que isso, eu até comentei com eles também, o que que essa pessoa faz? Então  
 374 se a gente não começar a fazer isso com as crianças agora, e não como será, como  
 375 serão os adultos, né? Como eles serão? E aah, é complicado esta questão, eu acho  
 376 assim que, a gente tá muito, mas muito ligado a isso, a copia em tudo que vem, a

377 valorização, os brasileiros sempre falando mal do Brasil, né? Mora aqui, “mas ah!  
 378 Esse é um país que não tem jeito mesmo,” então, eles não querem dar jeito no Brasil,  
 379 a solução e sempre, não, se eu quero ser, né? Se eu quero ganhar dinheiro ou  
 380 alguma coisa, eu tenho que ir pra fora. Tudo que vem de fora tem valor, aqui você  
 381 estuda, estuda, mas é, né? Daqui. Até as empresas são assim, né? Então, se vem  
 382 funcionário de fora, mas é, veio de São Paulo, mas e daí se veio de São Paulo, será  
 383 que essa pessoa realmente sabe, mas é de São Paulo, então contrata com salário  
 384 alto se é daqui, não. Então acho que isso tá, né só na escola, não é só em relação ao  
 385 caderno, né? O caderno que tá sendo usado, é, a roupa, é tudo, tá influenciando tudo.  
 386 Cada vez vai ficar pior, o que, que a gente pode fazer? Aqui que eu quis que eles  
 387 percebessem isso pra quando eles estarem em sala, pra eles fazerem esse tipo de  
 388 discussão com os alunos. Pra ver se eles conseguem mostrar os alunos... que não é  
 389 assim que o que é importante, não é se você está com o mesmo tênis que os outros  
 390 pra você fazer parte, mas sim o que você realmente tem em comum com o seu  
 391 colega, é o companheirismo, não é a roupa, os mesmos gastos pra programa de  
 392 televisão. Se você tem a televisão que o outro tem, se o celular que você tem é, né? É  
 393 aquela competição, né? “Mas minha mãe comprou um celular pra mim”  
 394 A39: Não é o tijolão?((risos))  
 395 M41: Não é o tijolão, eles são muito assim, de, do grupo deles, tem que, sabe, tem  
 396 que ter a mesma coisa, uma valorização por dinheiro, sabe, se falar assim, mas você  
 397 não é rico, “mas sou sim”, é uma, sabe, acho assim esquisito, nossa o que que eles  
 398 querem? Parece que o que vale pra eles é ter e não ser. O importante aí é eu tenho,  
 399 eu posso, eu compro.  
 400 A40: Se a gente for pensar nisso, a gente pensa um pouquinho mais do que foi feito e  
 401 o que se tornou assim do senso comum, “o mundo trata melhor quem se veste bem  
 402 mesmo”  
 403 M42: É, quem tem, quem se veste bem.  
 404 A41: É pela aparência física?  
 405 M43: Pela aparência.  
 406 A42: E não pelo que a pessoa é de fato. É, você comentou, que é um problema, esse  
 407 problema de cópia, das pessoas simplesmente consumindo, na verdade, aquilo que  
 408 vem. Ele vem, é um problema que não está somente na escola, né? Então, como é  
 409 que a gente vai estar fazendo com essas crianças que forem vir e façam de uma  
 410 maneira diferente e não somente reproduzam, somente copiem? Você acha que é  
 411 função da escola fazer isso? Que papel que você acha que a escola pode estar  
 412 fazendo com relação a essa questão de só reprodução? Você acha que a escola pode  
 413 dar conta disso? São duas perguntas, né? Primeiro você acha que é, função da  
 414 escola fazer isso? Segundo, você acha que a escola pode dar conta?  
 415 M44: Olha, eu acho que é função da escola sim, não só da escola, o pai também tem,  
 416 os pais têm, eeh, têm que ajudar, mas então pra que, que você está na escola? Qual,  
 417 então? Você não vai só aprender, por exemplo, gramática, fazer contas, você tem que  
 418 ser um ser humano, como você vai ser esse ser humano melhor, né? Então, você  
 419 quer saber entender o mundo que você está, né? Como se comportar numa  
 420 sociedade e a escola é uma sociedade, então você tem ali, aah, os alunos né? Têm  
 421 alunos pequenos, têm alunos maiores, então você tem que saber como se comportar  
 422 nessa sociedade, sair da escola, você tem, né? A sociedade, você vai encontrar isso.  
 423 A escola tem esse papel sim, né? De, de fazer o aluno, não de fazer, de tentar  
 424 conscientizar o aluno aah, o que ele vem, como que será, esse mundo, como que  
 425 está agora e como pode ser diferente, né? Pra mudar e agora, eeh, eeh, só que aí é o  
 426 problema, aí você tem que ter professores que deem conta desse desse recado, né?  
 427 Que sejam capacitados pra isso. Então, ou seja, se na faculdade a gente não  
 428 consegue com que os alunos sejam críticos, com que eles estabeleçam esse tipo de  
 429 relação. Então, daí, ou seja, eles vão pra sala de aula e eles não farão na da desse  
 430 tipo de discussão e daí vai, vai o que, que tipo de aluno sai, sai aquele aluno que vai  
 431 copiar, o que a televisão tá mostrando ou não sei, os pais, a maioria dos pais são

432 assim, né? Eles compram realmente, porque se o aluno tem é porque o pai comprou,  
 433 então, ele pediu pro pai, o pai comprou, o pai não falou nada com ele, não discutiu  
 434 nada, simplesmente fez o gosto dele. Aí realmente não haverá mudança, agora se a  
 435 escola dá conta aí gente, pergunta complicada, tem que fazer a sua parte né? Mas  
 436 daí tem que ter a colaboração dos pais, né? Agora não sei, porque parece que cada  
 437 vez mais os pais estão cada vez menos preocupados com o que os filhos sabem, mas  
 438 sim com a nota, porque eles vão, isso eu já tive experiência, eles vão pra reclamar  
 439 que, se o aluno no ano anterior, o aluno tirou a nota tal, oitenta e com você ele tirou a  
 440 nota stente, porque que ele tirou sete, então o problema é teu. Ele não quer saber,”  
 441 nossa! Mas meu filho tá com problema de aprendizagem ou alguma coisa, o que que  
 442 ele está fazendo, né?” O importante pra ele é a nota, ele vai lá porque ele está  
 443 pagando, em alguns casos. Se ele está, pagando, então ele tem que passar e em  
 444 escola pública, está, é complicado também porque tem aah, as escolas parecem que,  
 445 eeh, algumas, não todas, preocupadas mais com o nível de repetência, não pode ter  
 446 um número x. Então você tem que passar o aluno, você sabe que o aluno não tem  
 447 capacidade nenhuma e se reclama e se não passa daí chega o pai lá né? Por que  
 448 meu filho não passou? E chega sempre no final do ano, não tem um  
 449 acompanhamento.

450 A43: Você acha que na faculdade também existe isso? Esse problema, na hora de  
 451 reprovar? Você tem que provar que o aluno realmente não tem condições...

452 M45: De passar? Tem, então, mas o que acontece, eles já estão acostuma dos a  
 453 passar, sabe, daí, não tem reprovação, em algumas matérias realmente não reprova,  
 454 você tem que ter um número x de matérias pra reprovar, então já vem com tudo isso.  
 455 Daí eles chegam no primeiro ano, e é complicado, esse aqui ainda eu não sei  
 456 porque eu não estou no quarto bimestre, mas nos outros cursos, “professora, você vai  
 457 me reprovar por cinco décimos?” Eles jogam a culpa em cima do professor, eles não  
 458 vêem “ah, tá, mas o que que você fêz, pra vocês, pra você estar com esta nota?” Não  
 459 tem essa preocupação, a preocupação é “você me reprovou” ou “dá um trabalhinho  
 460 pra ajudar na nota”, dá um trabalhinho pra ajudar na nota, então, ou seja, então você  
 461 só vai ajudar na nota, daí você fala, “não, mas você tem que aprender,” você tenta  
 462 conscientizar esse aluno, “mas pro teu curso não é importante? Ou para o seu  
 463 trabalho mesmo, não é importante aprender inglês?” É, mas ele quer passar,  
 464 entendeu? Ele passa e daí depois quando ele vai pro mercado de trabalho. Eles  
 465 sabem, eles sabem que é importante, mas assim, tem que passar, elas não podem  
 466 reprovar. “Nossa! Mas eu vou ficar um ano de DP”, sabe assim, parece que aquilo vai  
 467 acabar com a vida dele.

468 A44: Por que a professora me reprovou?

469 M46: Não, mas é.

470 A45: Não é, “eu reprovei.”

471 M47: Não.

472 A46: Olha a diferença, né?

473 M48: É, é uma diferença e é também muito assim, se você dá trabalhinhos, se as  
 474 notas estão lá em cima. Nossa! Você é o professor, aí. Nossa! Você entra em sala, e  
 475 daí eles estão falando.”Nossa! Aquela professora, não sei o que” vai perguntar o que,  
 476 que é? Nota baixa. O que que aconteceu, eu, de vez em quando, eu gosto de  
 477 perguntar só pra ver o que eles dirão.” Não, mas o trabalho, mas eu fiz, né? Eu fiquei  
 478 um tempão,” porque o tempo deles assim é nossa! É muito grande que eles ficam,  
 479 final de semana eles não estudam, então, eeh, eeh, assim. Eles acham que eles  
 480 fazem muito, né? Fazer um trabalhinho que pegou lá da internet, alguma coisa  
 481 rapidinho. Eles não estão preocupados com o conhecimento, pouquíssimos, a  
 482 maioria, está, né? Preocupada com a nota deles, se eles vão passar, bem. E esse, o  
 483 primeiro ano, acho que eles estão ainda muito também nossa! Preocupados com  
 484 nota, porque daí eles apresentam um trabalho e falam “ah professora eu estou me  
 485 esforçando, será que eu vou tirar uma nota melhor?” Tá, mas daí ele está se  
 486 esforçando o que, no terceiro bimestre? E aquela relação, não é não, só isso. Vo cê

487 tem que ter um conhecimento x pra você passar pro outro ano, né? Então, não é  
 488 porque você está estudando um pouquinho mais que você tem que passar. É muito  
 489 assim de, de, disso, de eles pensarem assim ou é, perguntar, “ah, mas você não sabe  
 490 quanto que eu vou tirar? Mas você já deu uma olhada? Mas será que eu vou passar?”  
 491 Eu falei “gente, mas não é assim tem que ver, tem que ver o que você escreveram.”  
 492 Tem não, eles querem saber o resultado, se eles vão passar, se eles não vão passar.  
 493 E o conhecimento parece que está um pouquinho assim, fora...  
 494 A47: Da preocupação.  
 495 M:49 Da preocupação deles.

---

496 M50: Até eu estava comentando ali a aluna da tecnologia que ajuda bastante o  
 497 professor, né? Então ela falou “o que, que trabalhar com música do Roberto Carlos,  
 498 né? Do tempo da carreira dele, então é fácil”. Realmente hoje pro professor é mais  
 499 fácil ter acesso que ele quer, eu acho assim que nem todos os professores sabem  
 500 lidar com esta tecnologia. Até a gente comentou a respeito disso bastante, né, na sala  
 501 de aula, eeh, até foi, eu acho que eu comentei, mas não com o primeiro ano, mas com  
 502 o quarto ano, trabalhei com texto falando realmente dessa tecnologia e o professor, a  
 503 maioria dos professores antigos, antigos, eles não sabem mexer com computadores,  
 504 né? Então eles não conseguem fazer atividades assim diferentes, nada disso, é  
 505 aquilo, aquilo que eles estão acostumados a fazer. Isso também prejudica, porque daí  
 506 se os alunos, lógico que você também tem que fazer, de vez em quando, o gosto dos  
 507 alunos, não é sempre, tem que ser, não tem que ser você sempre ali, né? Se eles  
 508 querem uma música diferente, pode pode né? Não tem que tá, tem hora que você  
 509 leva uma música que você vê que não tem nada haver com o que você está  
 510 trabalhando, mas isso vale a pena, de vez em quando, você, aah, eu dei pro alunos e  
 511 eles gostaram, né? Você faz uma atividade lá, enfoca outro tema, mas só pra sair um  
 512 pouco da rotina e o computador ajuda bastante a gente a fazer isso, né? A tecnologia,  
 513 agora muitos professores, eles não conseguem, eles não conseguem, eles não têm  
 514 realmente acesso, ou quando tem, não sabem, ou senão não sei o que.

515 A48: Mas não tinha ()

516 M51: É, tem hora que isso até de vez em quando te incomoda, porque você está na  
 517 sua hora atividade, você quer fazer alguma coisa, daí ele vem “aí, me dá uma  
 518 ajudinha aqui” aí você fala, “ah! Entra aqui e tal”. Volta de novo. Então você acaba  
 519 assim perdendo o seu tempo pra ajudar o outro. Lógico, né a gente tá sendo um  
 520 pouco também, no meu caso, muito egoísta, poderia estar ajudando. Mas daí e o teu  
 521 tempo também? E como que a gente vai fazer pra esse professor, né? Terem esse  
 522 acesso? Quem que é responsável por isso? Né, então, se tem, se tem computadores  
 523 nas escolas, pros alunos usarem, pros professores usarem. Então tá, mas tem que ter  
 524 um, alguém tem que ensinar, não é só colocar lá, né? E e o que acontece, é isso.  
 525 Então, o Estado compra, então, tá, está aqui. Mas daí então você se vira, compra  
 526 televisão, tem vídeo, mas também, se vira, vídeo, DVD, só que nossa! É complicado,  
 527 porque cada, a tecnologia vai mudando assim e você tem que saber, até onde coloca  
 528 aqui, onde coloca ali, e a maioria não sabe, não sabe mesmo. As crianças sabem  
 529 muito mais, geralmente quem que ajuda os professores em sala são os alunos. Os  
 530 alunos entendem muito mais que o professor, né? E esse, os filhos de professores é  
 531 quem ajudam ele a fazer alguma coisa no computador, tá então quando eles têm  
 532 filhos, tudo bem, mas quando eles querem fazer alguma coisa sozinhos não  
 533 conseguem, tem que ter alguém ali pra ajudar. Eles estarem, né? Fazendo isso. E  
 534 com relação a esse círculo, ficou, ficou bacana porque eles prestarão mais atenção,  
 535 prestarão mais atenção, mas eu acho que é complicado, então, então, pra trabalhar  
 536 com eles, tem que estar em círculos, isso que eu gostaria que eles percebessem  
 537 também, não porque eles estão em círculos, aah, tá ficou bacana, funcionou, mas vai  
 538 ser sempre assim? Então você vai trabalhar quinta, sexta série, então você vai

539 trabalhar em fila, que eles vão prestar atenção, porque eles não estão conversando  
540 correto. A gente tem que fazer com que eles percebam que, que eles estão  
541 aprendendo que o conhecimento vale a pena, senão vai ficar sempre assim, né? Um  
542 sentadinho, né? Atrás do outro. Então, olhando pra frente, olhando pro caderno, até  
543 quanto tem que ser assim? Porque que eles não podem prestar atenção, estando em  
544 grupo, o que que a gente tem que fazer pra que eles acordem pra isso?((risos)) né? E  
545 eles estão assim.

546 A49: Você que aqui a gente consegue ouvir melhor.

547 M52: Sim.

548 A50: Né?

549 M53: É, teve uma que falou, por exemplo, o, quando o Leonardo falou, eu entendi,  
550 né? A Fernanda, tem uns, o tom de voz também atrapalha muito né? Então a Rosani  
551 falou, só que eu não consegui entender.

552 A51: E assim o quanto eles estavam mais longe ou mais perto também da câmera  
553 digital.

554 M54: Uhum, é e tem isso também, porque a câmera também, você não tem como...

555 A52: Não tinha como ficar me movimentando dentro da sala.

556 M55: Pra.

557 A53: Quem estava mais perto de mim, no caso, era você e essa última aluna que  
558 conversou, né? Os outros estavam mais longe.

559 M56: Então, mas daí ( ) essa aula foi mais interessante, porque eles participaram mais.

560 A54: É, eu tentei pegar assim atividades diferentes na seleção, eeh, uma, duas, não  
561 quatro aulas você fez a prova oral, eeh, eu fiz toda a filmagem também e acabei  
562 perdendo, estavam aqui mais dois arquivos ontem novamente no computador, perdi,  
563 onde está? Não está em nenhum lugar do computador e como é muito pesado, não  
564 cabe no *pen-drive*.

565 M57: Você perdeu então?

566 A55: Perdi. Eeh, aquela prova oral então eu gostaria que você comentasse um  
567 pouquinho daquela prova oral que você fez individualmente com cada aluno, eeh,  
568 você teve assim dois dia pra fazer isso, são quatro aulas, eeh, se você tem feito isso  
569 durante o ano todo e porque esse tipo de prova, pode estar também assim ( ) como  
570 você vê? Como é que você viu essa experiência? Não sei se você já fazia, né? Se  
571 você fez no ano passado? Se você já, se você faz esse tipo de trabalho  
572 normalmente?

573 M58: Olha no ano passado eu trabalhei só com o quarto ano, eeh, e eu entrei no meio  
574 do ano, daí então já peguei então aquela época que eles estavam com artigo, e tudo o  
575 mais. Então, teve apresentação de trabalhos, mas só que eu estava ouvindo, né?  
576 Cada um. Eu acho bacana fazer porque é um momento também que você tá  
577 conversando com o aluno e você tem que saber como que está o desempenho dele  
578 oral e numa turma assim grande é complicado porque quando você faz perguntas,  
579 alguns falam, tem gente que não fala mesmo, é tímido. É dele. Ele não vai se expor,  
580 né? Ou então, se ele fala alguma coisa e o outro dá risada, então pronto, acabou, né?  
581 Eu acho que é legal você fazer isso, só que eu fiz assim, eu gostei de ter feito. Nossa!  
582 Você via aluno que estava assim tremendo, como que é interessante, aluno que  
583 estava, que chegava tremendo, eles têm medo muito grande da fala, né? Da  
584 oralidade. E seria interessante se tiver mais, se eu pudesse fazer mais, pra eles  
585 acostumarem, só que são muitos os alunos. Eu gastei dois dias fazendo isso, até  
586 teve, foi ontem até um aluno perguntou "professora, mas não vai ter mais prova oral?"  
587 Aí, mas é complicado, você fazer, porque é muito tempo que você gasta com esses  
588 alunos. Se a turma fosse dividida, eu acho que seria possível fazer isso, porque tem  
589 hora que você só conhece realmente o que o aluno sabe através desse tipo de prova,  
590 porque em sala de aula, tá, então todas as perguntas que você faz, ele não responde.  
591 Então você sempre fica assim "será que ele tá realmente entendendo, será que ele é  
592 capaz de falar?" E numa prova oral assim você consegue...

593 A56: Perceber...

594 M59: Consegue perceber o que eles...  
 595 A57: Aluno por aluno...  
 596 M60: Aluno por aluno, Uhum. O entendimento deles, até você vê o em ocional deles,  
 597 como eles estão. Mas eu não fiz mais. Daí foi só apresentação, porque não deu, né?  
 598 Fiz aquela experiência  
 599 A58: É falta de tempo mesmo.  
 600 M61: É tempo mesmo, porque você demora demais e até essas apresentações de  
 601 trabalho demoram, então essas apresentações que eu, que eles fizeram também,  
 602 mas nossa, então eles vão usar o data show, então daí tem que vir...  
 603 A59: Demora.  
 604 M62: Isso, então daí,né? O som não tá funcionando. Nossa! Eu perdi um tempo, mas  
 605 um tempo tão grande com isso, daí você fica. No ssa! Você quer fazer alguma coisa  
 606 diferente, mas não tem. Ai você quer usar de repente o data show, você vai, eeh,  
 607 marcar não, tá cheio, não tem não tem horário, não tem horário, daí os alunos querem  
 608 fazer alguma coisa diferente, mas não podem porque não t em os que eles precisam,  
 609 daí vai ficar o que no básico, aí é só, expôs ali na frente e pronto ou senão pega uma  
 610 televisão. Coitado dos alunos, tiveram que ir lá embaixo trazer aquela televisão  
 611 enorme pra sala de aula...  
 612 A60: No último andar.  
 613 M63: No último andar, tudo isso atrapalha. Daí você fica," ah! é gostoso fazer isso",  
 614 mas você tem que ter tempo, e daí você tem o teu programa pra terminar e daí você  
 615 tem que aplicar prova e daí você fica "ai meu Deus" Os alunos estão apresentando lá  
 616 e você fica, ah! Mas não vai dar tempo de apresentar mais um grupo, daí vai se  
 617 estendendo, vai se estendendo. Isso atrapalha muito, então essa questão da  
 618 oralidade, está comprometida por isso. Tempo.  
 619 A61: Só pra pra terminar. Eu queria saber que, se você perceber algumas coisas em  
 620 suas aulas, eeh, depois que você assistiu essas aulas, se você percebeu alguma  
 621 coisa mais dessas aulas, alguma coisa que você não tinha percebido.  
 622 M64: Que eu não tinha percebido?  
 623 A62: Uhum, com relação as suas aulas, com relação ao que você pensa sobre  
 624 formação, formação de alunos?  
 625 M65: Olha! Eeh, eu precisava assim, porque, porque eu achei assim, foi difícil eu ouvir  
 626 o que estava falando ((risadas) mas eu percebi algumas coisas que não tem nada  
 627 haver, por exemplo, de eu ficar usando muito, eh, as mãos, e de lá para cá, para o  
 628 exemplo, na sala de aula, eles conversam demais. Então isso eu tenho que fazer  
 629 alguma coisa, pra que eles não conversem tanto, né? Com relação, né? Ao que estou  
 630 tentando fazer, com relação ao que eu estou tentando fazer com eles de formação, eu  
 631 continuo assim, tentando realmente sempre colocar, o conteúdo eh, não só o  
 632 conteúdo, eh, então, a gente vai estudar agora sobre o meio-ambiente. Essas  
 633 primeiras aulas eu não entrei no foco ainda de eles trabalharem como que eles vão  
 634 trabalhar isso em sala de aula, mas eu sempre tento fazer com que eles pensem  
 635 nisso. Não só você pegar o tema, então, vamos estudar isso, então a gente vai ver  
 636 alguma coisa de gramática, então a gente vai aprender o *should*, por exemplo, e  
 637 pronto e o que que isso vai fazer a diferença pra eles quando eles esiverem em sala  
 638 de aula. Isso eu ainda não conversei com eles, mas eu sempre tento trazer um texto  
 639 que traga assim, que eles percebam isso. Ah, como que isso vai ser trabalhado em  
 640 sala de aula, quais que são as dificuldades, o que que eles podem fazer, eu sempre  
 641 tentei fazer isso com eles, e isso eu comecei e ainda eu continuo com eles com  
 642 relação a isso. Então, eu não sei assim o que eu mudei, o que que eu vi de diferente.  
 643 Ai eu...  
 644 A63: Não, se você não viu nada, não tem problema nenhum. Se você já tinha ...  
 645 M66: Mas o que eu percebi, mas o fato de eu estar grávida também assim contribuiu  
 646 bastante, mas eu tinha mais assim mais, porque agora estou muito mais assim, sabe.  
 647 Você não tem, não tem muito tempo, daí você cansa muito em sala de aula e aí você  
 648 acaba assim deixando de fazer alguma coisa que voce sabe que voce tinha que fazer.



649 Então ali eu estava muito mais assim, animada, pra fazer isso e agora eu estou  
650 realmente assim, no fundo do poço. Você faz assim, mas é por obrigação mesmo.  
651 Então eu poderia, por exemplo, eu estou trabalhando com alguns textos com eles, eu  
652 mesmo olhos pros textos e falo nossa. Que textos sem graça! Mas daí eu chego em  
653 casa, ah, eu estou tão cansada, sabe, eu não consigo, eu não consigo ter tempo, não  
654 é que você consegue, tem hora que você tem, mas você está tão, tão estressada que  
655 você fala, eu vou, eu vou deitar. Ah, eu vou deitar. Igual eu, eu estou, eu estou,  
656 fazendo isso, é certo? Não. Mas eu não consigo, eu não estou conseguindo mais, eu  
657 não consigo mais. É, é complicado, mas você pelo menos  
658 A64: É que você está no final da gravidez também com uma carga horário de trabalho  
659 grande, né?  
670 M67: É, mas é ruim, porque a sua consciência, porque a tua consciência está lá, mas  
671 não você tem que fazer melhor  
672 A65: Você fica se cobrando, a qualidade de aula, né?  
673 M68: É, você fica se cobrando, mas pelo menos, pelo menos, eu sei disso. Tem gente  
674 que nem isso sabe, né? Eh, faz, faz, e acha que está, nossa, que está lindo, está  
675 maravilhoso. Mas eu vi que eu poderia está fazendo melhor nesse final do ano. Agora,  
676 mas eu, não estou não estou conseguindo. Eu sempre tentava no começo do ano aí,  
677 sempre mais jogar então essa relação do tema como como que eles vão trabalhar em  
678 sala de aula, o tema e sala de aula e agora está um pouquinho assim eu não estou,  
679 não estou, não estou conseguindo fazer, não estou conseguindo ir atrás de textos que  
680 tragam isso. E tem hora também que você encontra mais fácil, tem hora que você é.  
681 Nossa. Você vai na internet, você procura, procura e não acha.  
682 A66: Depende do tema também  
683 M69: Depende do tema, né? Você não acha ou quando acha você já terminou. Aí que  
684 legal, né, terminei e agora era esse texto que eu precisava para trabalhar com eles  
685 ((risadas)).  
686 A67: Marcia, eh, muito obrigada mais uma vez, né? Foi assim uma grande ajuda no  
687 trabalho. Acho que vai enriquecer bastante a, o trabalho, você vai ter oportunidade de  
688 ler, de fazer comentários, a gente vai estar discutindo o tempo todo. Eh, mas obrigada  
689 mais uma vez. Tem algo mais pra comentar, se você puder.  
690 M70: Não eu só. Eu só quero ver o resultado, porque eu nunca estive ninguém  
691 falando das minhas aulas, então, tem hora que você tem uma concepção, você acha  
692 que, porque é lógico, que eu tento fazer o meu melhor, mas o quanto isso realmente  
693 está ajudando. E isso, é isso que eu quero ver, entendeu. É lógico que tem hora,  
694 quando você vê aquela crítica. Nossa. Mas eu faço isso? Ai meu Deus! Você não  
695 gosta de ver ninguém né, falando mal, você quer que todo mundo fale bem. Mas isso,  
696 alguém tem que falar isso pra você, né. Olha, será que você realmente está fazendo  
697 certo, isso? Ou você fala isso e faz isso, isso que eu quero, que eu quero ver  
698 realmente, porque eu tenho uma concepção, eu acho que eu faço alguma coisa, mas  
699 será que estou fazendo o que estou dizendo? Eu acho que isso vai ajudar bastante  
700 pra eu, pra eu ver, alguém falando de mim. Oh, mas você não está fazendo isso,  
701 você propõe, né a tua proposta é esta, mas o resultado não é. Isso vai me ajudar  
702 bastante. Essa oportunidade. Eu não tenho problema, eu até falo para os meus  
703 alunos, "gente tem alguma coisa que não," ainda mais para o primeiro ano, quando  
704 você fala isso pro segundo grau, né? Você fala e eles não estão nem aí. Mas eu eu  
705 não sou assim, "o que eu faço é certo, tem que ser assim," então se está errado, se  
706 tem uma maneira melhor, então fala e não tem problema, na hora em que você ouve,  
707 dá um choque, mas eu vou sempre assim eu quero mudar, eu quero fazer o melhor.  
708 Então se não está bom desse jeito, então, então vamos tentar de outra maneira, mas  
709 tem hora, que tem que ter algum de fora falando isso, porque você não percebe isso.  
710 A68: É, toda pesquisa, ela é movida por problemas, né?  
711 M71: sim  
712 A69: Então a gente sempre tem aquela pergunta de pesquisa mesmo. E se tiver, eh,  
713 tudo bom tudo ok

684 M72: Não precisava de pesquisa.  
685 A70: E eu acredito que onde há ser humano, também há problema e e u acho que faz  
686 a gente aprender, a se desenvolver, é isso  
687 M73: Nunca está perfeito.  
688 A71: Eu acredito que não.  
689 M74: É, mas como professor...  
690 A72: Isto é que esta pesquisa, essa pesquisa também não é conclusiva .  
691 M75: Uhum...  
692 A73: Eu espero que traga contribuições, mas talvez eu levante mais questões que eu  
693 não tinha levantado até então, por causa desse, desse contato que a gente tem tido  
694 desde o início do ano, na verdade...  
695 M76: Mas eu acho que é muito importante, eu sempre falo isso pros alunos, a ge nte  
696 nunca sabe tudo, então você tem que estar sempre aprendendo. Então assim é  
697 bacana quando tem essas pesquisas que alguém vê, alguém te filma, alguém levanta  
698 pontos pra colocar para você. Porque tem hora que você acha que “nossa, estou  
699 ajudando os alunos, eles estão realmente sendo mais críticos” então eu acho que isso  
700 vai ser bem bacana realmente para me ajudar.  
701 A74: Obrigada!

### ANEXO 3: Auto confrontação cruzada

- 1 A1: E assim, a gente tem perspectivas diferentes, não é? E, às vezes, tem coisas
- 2 que a gente acha que está, que está pior, acha que está ruim e as coisas estão
- 3 melhores do que a gente acha,
- 4 M1:uhum ((risadas))
- 5 E: risadas
- 6 A2: Às vezes, né? Assim, eh, então, são maneiras de ver. Eh, como a gente se vê e
- 7 como as pessoas nos vêem. Eh, então, a Eliane vai assistir as suas aulas e vice -
- 8 versa e a gente vai colocar assim direto, pra assistir todas elas. São seis minutos e
- 9 pouco o teu e o dela não dá doze minutos pra gente não perder tempo
- 10 M:2 Uhum
- 11 A3: E a hora que a Eliane terminar de assistir as suas aulas, eh, uma sugestão,
- 12 assistir todas as aulas e logo após aí () o papel da disciplina nessa formação né? O
- 13 que é que a gente está fazendo, as dificuldades que a gente está enfrentando? O
- 14 que é que a gente precisa para () né? Então é esse objetivo de hoje. Eu fiz uma, uma
- 15 transcrição da aula da Márcia também, né? Só para vocês não () uma quantidade de
- 16 alunos na sala de ().
- 17 ((Eliane informou que escreveu da transcrição da professora Márcia e pediu para
- 18 Alessandra buscar. Alessandra pediu então para elas começarem a assistir enquanto
- 19 ela buscava. Assim as professoras começaram a assistir as aulas da professora
- 20 Márcia e acompanhar as transcrições das mesmas))
- 21 E1: As perguntas aqui no quadro, essas perguntas que você, (), que estavam aqui?
- 22 M3: Eu acho que, uhum, algumas, uhum, eu coloquei algumas perguntas pra eles
- 23 sim.
- 24 E2: Eu acho que aqui, 'why', aqui 'why do you...()
- 25 M4: É, foram três perguntas que nós discutimos, né?.
- 26 E3: É, essa última ainda não foi feita. Então vamos lá. Como é que ela falou mesmo?
- 27 M5: É arquivo não é?
- 28 ((voltaram a assistir a sequência das aulas))
- 29 E4: Será que foi só isso esse primeiro mesmo?
- 30 M6: Eu acho que sim, oh. Depois tem prova oral, oral, escrita.
- 31 ((as duas olhando para os arquivos das aulas))
- 32 E5: Eu tenho um comentário sobre isso. Você acha que não vai fazer árvore de natal
- 33 para o seu neném?
- 34 M7: Quando eu penso com relação a isso. De repente eu até possa fazer isso, mas
- 35 eu vou ter que explicar, pra fazer, mas eu não acho que seja necessário.
- 36 E6: Você acha que ele não, a sua criança vai conseguir passar a época de natal,
- 37 você ().
- 38 M8: Ah Eliane é difícil porque eu nunca passei por isso, né?
- 39 E7: E você como Márcia?
- 40 M9: Eu, eu não tenho, pra mim eu não tenho que ter árvore, não tem que ()
- 41 E8:Aquela, aquela árvore que pode ter em natal, que pode ter até algodãozinho,
- 42 alguma coisa assim, não todas, mas, enfim, é um símbolo trazido da Europa na
- 43 nossa formação cultural () as pessoas não trazem mais afetividade para, sabe, a
- 44 pergunta assim, até que ponto as nossas ditas cópias, que nem são nossas, são
- 45 coisas que vieram lá de quatrocentos anos atrás, será que elas já não se
- 46 transformaram coisas nossas? Será que quando eu copio, eu também não me ponho
- 47 naquilo?
- 48 ((Alessandra chega))
- 49 E: ((risadas))
- 50 M10: Uhum ((risadas))
- 51 E9: Ah! Nós estamos fora ((risadas)) chegou a chefe, vamos assistir de novo

- 52 ((risadas))
- 53 A4: Não, vocês podem, vocês estão falando sobre cópias .
- 54 E10: Eu escrevi aqui para ela ((olhando para a transcrição trazida por Alessandra))
- 55 M11: Mas eu acho que sendo bem trabalhado, eu acho que não tem problema não. É
- 56 que tem hora que eu penso assim, um dia eu até fui na casa de um parente meu e
- 57 ele estava com uma roupa, sabe, de papai Noel, eu falei “meu Deus”, eu estava
- 58 assim até agoniada, eu falei assim “de repente, se você adaptar alguma coisa”
- 59 ((mostrando para braços, mangas curtas))
- 60 E11: Uhum.
- 61 M12: É lógico que o clima é totalmente diferente. Se você, né ? Natal, se você não vê
- 62 nenhuma árvore, não vê luzes piscando parece que realmente difere um pouco.
- 63 E12: Se nós não colocamos alguma coisa no lugar pra criar o clima de natal, alguma
- 64 coisa nossa, eh, fica, não sei, porque no Japão, por exemplo, não tem. Diz que agora
- 65 já tem por causa da internet demais, mas eles, a religião deles não é, não tem natal.
- 66 Então propicia não ter essas, essas coisas né?
- 67 M13: Uhum.
- 68 E13: Mas o que eu fico pensando é que, é, mais do que o papai Noel lá vestido de
- 69 roupa ().
- 70 M14: Uhum
- 71 E14: Uma vez fizeram. Esse ano já foram para o Paraguai e compraram para () as,
- 72 as, uma vez foi na casa da outra avó, quero ver a reação dela, () o que me preocupa
- 73 mais do que a família comprar, vestir papai Noel, aqueles que trabalham lá vestido
- 74 de papai Noel pra ganhar um dinheiro que, que. Essa ainda me preocupa um pouco
- 75 mais, um pouco mais não, se a gente tiver que se preocupar em termos de, então,
- 76 com o papai Noel em si, porque virou uma coisa de serviço assim. Meio que, quase
- 77 que, aí! Acho que ficar dentro daquela roupa quente é meio escravidão , isso aí.
- 78 Então, um texto do Chico Buarque, não, Chico Buarque, não sei, () poderíamos
- 79 inserir aquele em português, mas eu não vejo um meio de pular de lá pra cá,
- 80 M15: De colocar um texto
- 81 E15: Eu não consigo ver isso separado, eu , pra mim que inglês e português, as duas
- 82 estão caminhando pra formação deles, né? Mas isso foi só um, assim, foi só pra,
- 83 conversa de professores pra gente pensar .
- 84 A5: Mas é isso que a gente está fazendo aqui: conversa de professores
- 85 E16: Eu achei muito interessante você falar, quando a, quando a () te pergunta “por
- 86 que então este tema?” Né? E você falou dessa criticidade deles, que eles têm que
- 87 estar pensando e tal. Eu acho muito legal porque é um tema também que eles
- 88 podem usar lá na, na, na nas aulas deles, né? Então, mas daí eu me lembrei dessas
- 89 coisas, assim, até que ponto, alguma coisa que alguém traz, ela é do outro? Até que
- 90 ponto ela já não é nossa? Até que ponto, se você tirasse, de repente, alguém e
- 91 conseguisse vestir uma camisa de força e depois dissesse “não vão mais falar de
- 92 papai Noel no Brasil, é proibido” Até que ponto o brasileiro iria conviver com isso, ou
- 93 já é nosso assim,
- 94 M16: Uhum.
- 95 E17: Porque é uma, coisas culturais, nós não podemos negar que natal é parte
- 96 cultural e que agora, que existe consumismo, é, que eu acho que também que seria
- 97 uma coisa boa de focalizar, um tema assim. ()
- 98 M17: A gente...
- 99 E18: Acho que é um tema muito legal
- 100 M18: A gente até comentou porque eu estava preocupada realmente com isso, não,
- 101 é deles terem consciência do porquê que eles estão fazendo, porque eu não acho,
- 102 por exemplo, () eu vou comprar, tudo bem.
- 103 E19:()
- 104 M19: () É isso, então, é isso que eu acho que eles deveriam passar p ara os alunos
- 105 deles essa consciência “ah! Está, eu vou comprar, eu quero, tudo bem, mas eu sei
- 106 porque eu estou fazendo isso”. Não assim de comprar porque as pessoas compram,

107 porque tem que ser assim, é isso que eu queria que eles, e que era o ponto meu. De  
 108 repente, ()  
 109 E20: Mas ela fez só um pedacinho, provavelmente vocês entraram () agora está no  
 110 terceiro, mas a menina entrou com dezessete, o José...  
 111 M20: Tem uma menina que até ela fala, que eu achei engraçado, que ela tem uma  
 112 filha e que ela vai comprar tudo que ela não teve, pra filha.  
 113 E21: É, eu v.i  
 114 M21: Então, eu falei “nossa!”, então pensa bem, o que é que ela vai ensinar para os  
 115 alunos? É isso que eu queria que eles comessem a pensar mais.  
 116 E22: Uhum.  
 117 M22: Porque, pensa bem, se ela () ((risadas)) e daí sim ela pode ser uma influência  
 118 negativa pra eles.  
 119 E23: Eu acho assim extremamente pertinente pensando assim, só que a gente tem  
 120 que tomar cuidado eu acho e, a Cristina fez uma crítica esses dias ao meu (), a  
 121 minha, não o meu jeito de ser, pessoal assim, a linha que eu sigo de trabalho que eu  
 122 só vou para o lado da cultura. Na verdade, não é isso, não tem nada haver a, não é  
 123 absolutamente só trabalhar com temas da cultura deles. Não é nada disso, mas, por  
 124 outro lado, é muito fácil, por exemplo, você dizer que você tem consciência, que você  
 125 compra se você quiser o *Adidas* e se você pode comprar um Olímpicos, qualquer um  
 126 aqui do Brasil, sei lá. Qualquer um () eles vão te responder “professora, mas você  
 127 pode optar”. Uma coisa é você ter opção e fazer isso por opção, nós não temos  
 128 opções, () nossa! (), se você ganha trezentos reais, você tem que comprar um tênis  
 129 de () coerente com isso. Bom, isso é crítica e é consciência nossa. Mas o difícil é  
 130 fazer um adolescente entender porque que ele ganha trezentos, ele tem que se  
 131 conformar em ficar aqui ((gesto mãos altura do peito)) então essa, parece que a  
 132 gente quer falar, você nasce pobre, é pobre. Então você tem que sonhar com isso  
 133 aqui. () a linha freiriana, que eu estava dizendo, não diz, você não diz o que é que é  
 134 melhor, e nem está preocupado em criar, que ele aceite seus valores.  
 135 M23: Uhum.  
 136 E24: () você diz assim, vamos deixar o aluno. Nossa! Vamos deixar o aluno (), ela  
 137 não vai dizer para ele que isto está errado, que isto está certo, mas o diálogo e as  
 138 discussões têm que levar a tomadas de posições que não seja aquela tua porque  
 139 você é professora, não pode ter, não tem esse autoritarismo do professor poder  
 140 dizer. Autoritário no bom sentido, assim, que nós sempre tentamos, na verdade, isso  
 141 faz parte já da nossa profissão, assim, querer dizer, “somos gente”, “olha, isso está  
 142 errado”, “você não podem”. A linha, a linha freiriana, ela tem que fazer o diálogo  
 143 acontecer, o debate acontecer e você professora entra como participante do debate.  
 144 Você dá sua opinião não como professora, como alguém ali “eu sou contra isso”, eu  
 145 acho que () e o grupo, assim, o agito da coisa é que leva à consciência, né?  
 146 M24: Sim  
 147 E25: E cada um depois vai assumindo aquilo, se é por exemplo, uma linha de  
 148 trabalho do começo ao fim, o grupo propõe o que o grupo acha.  
 149 M25: Uhum.  
 150 E26: Mas sem deixar que um fale que um está certo e o outro está errado. Eles têm  
 151 que () brigar, brigar, brigar até que eles, porque senão é uma coisa que cada um,  
 152 você fez um momento da criticidade acontecer. Você trouxe material pra isso e, eh,  
 153 se eu vou estar guardando lixo, isso não sai da minha cabeça, que eu tenho que  
 154 comprar aquelas coisas, amarelo, cor de rosa, vermelho, laranja que eu não tenho  
 155 em casa até hoje para você ((olha para Alessandra)) eu estou ligando no tema.  
 156 Como não é uma coisa que tem que sair com uma coisa fechada e, a partir dali é  
 157 obrigatoriedade, mas tem que deixar consciência e a minha consciência não (), não,  
 158 não, até agora ainda não, eh, eu sei que eu preciso fazer isso e, quer dizer. Então,  
 159 bom, era só para, desculpa Márcia, isso aqui é que a gente nunca tem chance de  
 160 conversar assim, sobre o que são linhas teóricas, né?  
 161 M26: Uhum.

162 E27: A gente, a gente só sabe () falar sim ou não, como se só existisse uma muito  
 163 melhor que a outra, ou perfeita, né?  
 164 M27: É, mas foi bacana você ter (), você ter dito isso porque, ela comentou isso, daí  
 165 alguns alunos falaram, só que depois eu não falei “não. Você esta errada”  
 166 E28: Que bom.  
 167 M28: É, não deixei ().  
 168 E29: E eu fazendo juízo de valor aqui.  
 169 M29: Alguns alunos até quando eles começaram a falar demais eu “não gente!  
 170 Porque eu só queria ()”  
 171 A6: Saber a opinião do outro, né?  
 172 M30: É, mas eu não ia ()  
 173 E30: Mas é difícil trabalhar, eu me lembro que quando eu quero acalmar ()  
 174 M31: Uhum e eles começam a ()  
 175 E31: Quando a pessoa quer acalmar normalmente a gente tende ou a parar o  
 176 diálogo, a conversa para tentar, eh, abaixar a tensão.  
 177 M32: É, exatamente.  
 178 E32: E, ou a gente coloca a opinião “não gente, ela está certo” e passa para frente,  
 179 né? E aí a dificuldade de se trabalhar nessa linha temática que a gente começou por  
 180 temas aqui na faculdade, mas nunca a gente sentou para discutir o que é que isso  
 181 aí? Da onde vêm? Por onde, o que é que a gente pensa em fazer? Será que é de  
 182 todo negativo, não é? O que, né? Mas, graças a pesquisa da ()  
 183 M33: Da ()  
 184 E33: A gente está conversando um pouquinho, pelo menos um pouquinho a gente  
 185 consegue pensar. Então, é, é esse momento de tensão, é bem nesse momento de  
 186 tensão que as coisas começam a acontecer. E a gente precisaria aprender a  
 187 trabalhar com esses níveis de tensão de uma maneira que não, que a gente não  
 188 perca essas idéias e nem tão pouco coloque fogo pra brigarem, né? A gente tem que  
 189 ser meio mediadora ali pra tentar, eh. Bom ...  
 190 M34: É, teve uma hora que eu tive que parar porque eles começaram demais, sabe?  
 191 Ah, não, não, mas um falava mal do outro, “mas não tem que ser assim” eu falei  
 192 “então está pessoal, cada um tem a sua opinião, né?” E daí você já acalma,  
 193 realmente, chega no aluno, () daí chega num ponto que eu fiquei assim, não “então  
 194 vamos para próxima pergunta ((risadas)) é, porque não tem como você forçar o  
 195 aluno falar “não, não é assim”.  
 196 A7: ((risadas)) está bom, chega.  
 197 E34: Quando eles têm, por exemplo, consciência do que é a linha, porque está  
 198 fazendo esse tipo de trabalho, como é que isso, o alcance disso, eles tem que  
 199 perceber que a linguagem é o centro dessas tensões, é nela que a gente faz a.  
 200 Agora, o problema que eu vejo maior nosso é que a gente não consegue fazer esse  
 201 nível de discussão em inglês.  
 202 M35: Impossível.  
 203 E35: Porque quando, aí você vai pegar *Vygostky*, vai explicar () porque quando  
 204 chega um nível de emoção, porque quando chega a sua verdade, não é na segunda  
 205 língua que você fala. Então é muito difícil você manter, ou você fica numa  
 206 superficialidade bem, *yes, I do, no I don't*, né? Aquela coisa bem assim que não tem  
 207 nada haver com essa proposta toda, toda. Então e cultura, cultura é que, na linha  
 208 freiriana, é exatamente isso. É ver o que a gente é, como é que a gente é. Por que  
 209 que nós somos assim? Por que, que a gente quer copiar de todo mundo ou e,  
 210 discutir essas coisas em termos, né? Então, cultura pra mim, já quando ela, ela, você  
 211 pega e esse grupo aceita e toma como seu e vai fazendo as suas modificações, ela  
 212 passa a ser nossa.  
 213 M36: A ser nossa, uhum.  
 214 E36: Como a linguagem, quando eu uso a língua inglesa, não é deles mais. Quando  
 215 eu to falando, né? Bom, aí eu quero, quero, assim é que eu vejo a, a. vamos embora  
 216 Márcia.

217 ((elas retornar a assistir aulas))  
 218 E37: É, e agora? ()  
 219 A8: É, vocês já assistiram tudo, quando eu cheguei vocês já estavam comentando  
 220 E38: Não, é, eu tinha, eu tinha até pedido pra ele desligar que era coisa muito  
 221 pessoal mesmo e que era em relação ao natal do nenê dela, se ela acha que é  
 222 possível ficar meio que isenta, né? Do clima e daí, de lá pra lá, começamos a  
 223 comentar e daí foi quando você chegou e ele já começou a gravar e o que, que seria  
 224 cópia, essa parte cultural.  
 225 A9: Então, eh, que a Márcia trabalha com o primeiro ano () no primeiro bimestre em  
 226 maio, né? Que foram doze aulas também e, nesse, durante esse período ela, eh,  
 227 quatro aulas eram somente prova oral, eu gravei também, acabei perdendo. Até  
 228 comentei com ela, “olha, eu perdi, mas gostaria de comentar” porque ela fez  
 229 individualmente com cada aluno, né? Ela fez com cada aluno, eu achei assim  
 230 interessante, mas é um número grande de alunos pra fazer isso, né?  
 231 M37: É, depois eu disse que não faço mais, não tem condições .  
 232 E39: Nós fizemos o ano passado só no final, né? Márcia, você fez, lembra?  
 233 M38: É, lembro, só que daí eu te ajudei, mas sozinha não tem condições não.  
 234 E40: Mas também com esse número de alunos eu também acho que não tem  
 235 condições não, mesmo porque os outros, é difícil, você, enquanto, eu não consigo,  
 236 enquanto você, eles ficam fazendo outras coisas e, então eu fico preocupada, eh, e o  
 237 número de aulas também fica, a gente precisa () dá umas cinquenta pessoas,  
 238 cinquenta alunos.  
 239 M39: Estressante  
 240 E41: É complicado.  
 241 A10: Não sei se você tem mais algum comentário pra fazer de como você viu as  
 242 aulas da Márcia () a Márcia falou “olha é o primeiro ano que eu estou trabalhando no  
 243 primeiro ano”.  
 244 E42: Quer que eu passe pra cá já ((mostrando a transcrição)), porque aqui eu tenho  
 245 algumas, alguns comentários do que ela falou, né?  
 246 A11: Uhum, pode, porque aí é já pra...  
 247 E43: Então, acho que a Márcia observou e é uma coisa que eu também observei nas  
 248 minhas aulas que tem pouco inglês lá. Talvez as chamadas, também os pedaços  
 249 escolhidos sejam menos, né? Não, mas você mesmo comenta isso e eu também a  
 250 partir dessa discussão as aulas passaram a ser muito mais em inglês que (), antes de  
 251 assistir as aulas, mesmo que os trechos, as aulas, eh, quando eu estou falando, eu  
 252 estou procurando falar mais em inglês com elas, mas como eu trabalho muito em  
 253 grupo, é muito complicado manter a conversa em inglês .  
 254 M40: Uhum.  
 255 E44: Mas muito complicado e as minhas aulas praticamente todas são em grupo,  
 256 não são assim, muito difícil você ver. Na verdade, não to me lembrando esse ano,  
 257 nenhum momento de ficar assim, todo mundo em fila, eles sempre trabalham em  
 258 grupo. Então, é manter a, o nível de inglês na sala é muito difícil mesmo, o nível não,  
 259 manter as aulas em inglês é complicado. E nesse tanto de alunos então é, é mais  
 260 complicado ainda. É, aí eu vi o seu, eu vi você comentando. Então, o, você colocou,  
 261 fez essa técnica de colocar em círculo, né? Mas que você mesma se questiona, mas  
 262 será que tem que fazer isso pra eles fiquem quietos e tal, mas eu acho que, que eles  
 263 ficam, além de inibir um pouquinho a conversa, porque eles ficam muito descoberto  
 264 eu acho que eles se vêem mais. Eu gosto de, desse, mesmo que muito e você pode  
 265 circular entre eles, mais perto né? () as aulas de inglês poderiam ser sempre  
 266 diferentes, não por causa de modismo não, não, não é porque as técnicas falam  
 267 disso não. Eu acho que é um () porque até a cabeça do outro me atrapalhando já me  
 268 facilita distrair.  
 269 M41: O que eu quis dizer aí que, de repente, como eles são alunos de Letras, eh,  
 270 eles deveriam () no final agora do ano () mas pra ter atenção eles tem que ficar  
 271 assim? Deveria estar em grupo, prestou atenção, está em fila, tem atenção, está

desse jeito também atenção. Isso que eu... Será que tem que ser assim?

E45: É, eu acho que fica bastante claro no seu texto essa preocupação. Eu até escrevi aqui que você seria um bom, um bom sujeito de pesquisa para Beatriz que, que, ((olha para A)) faz o stress do professor. ((risadas da Márcia)) Você sente assim, a Márcia está extremamente tensa, talvez até a, () inibição, uma pessoa estranha na sala (). Também, eu acho que é uma preocupação sua, professora colaboradora, o que é que vão pensar que estou fazendo né? Talvez, mas que eu sinto assim, você está muito preocupada, muito tensa com, eles não prestam atenção, né? Assim, deveriam participar mais, você. Então, eu também penso isso, () porque daí se eles optaram por inglês, Letras:inglês/português, mesmo não gostando, eles tem que fazer o possível () não gostam aí mesmo eles tendem a se dispersar e mas eu senti assim você muito tensa aqui na, muito preocupada. Eu acho bom, eu acho que se a gente não tiver um nível de desconforto, a gente não busca melhorar, se a gente ficar nessa situação assim de que está tudo ótimo. Eu acho que você mesma comenta que no segundo ano eles dão uma melhorada, eh, que eu teria dito isso,né?

M42: Isso, exatamente, porque...

E46: É, esse segundo ano melhorou muito, mas também a meta de foi para o segundo ano, a metade...

M43: Uhum ((risadas))

E47: Então, a seleção foi natural aí, e não foi reprovado não, não foi porque eu reprovei. É, reprovaram em outras disciplinas e os alunos que já estavam assim, que chegaram no terceiro bimestre. Ainda que eu não desse nota, que eu não dou nota fechada, bimestral. Eles sabem como eles estão, acompanhando as notas. Então alguns alunos falaram “será que eu tenho chance ou eu devo investir mais também em outras que eu estou, que eu considero mais fá cil e tal? Então eu abro o jogo com eles. Então muitos desistiram assim no terceiro bimestre e, em inglês porque eles mesmo perceberam “nossa! Acho que não tenho condição de ir pra exame e fazer e conseguir isso”. Como professora e com consciência, sabe, c onsciente de que não é, não seriam duas ou três aulas a mais que iriam fazer aquela situação mudar e língua, eu, eu fui bem honesta com eles. ‘eu acho que você deveria deixar inglês, no ano que vem, começa () leve mais a sério e tente salvar pelo menos out ra disciplina que você acha que tem mais condições.

M44: Interessante você dizer isso,porque teve uma aluna, até que foi tua, Daniele Alegre.

E48: É Alegre!

M45: Então ela começou também e daí depois, acho que foi semana passada, eu a encontrei e ela “olha, eu desisti porque não é isso que eu quero”. Acho que é, alguma coisa...

E49: Ela desistiu do curso?

M46: Ela desistiu do curso () legal se é isso que você quer, né? Então, porque eu senti ela muito assim.... Ela falou que tinha, né? Não tinha....

E50: Aquela menina, Márcia, ela tem um problema de coração seriíssimo ...

M47: ((risadas e espanto))

E51: Ela fez várias cirurgias, ela pode de uma hora pra outra pshiiii.

M48: Ai! Meu Deus!

E52: É bom que você não saiba, porque não existe pressão, né?

M49: Uhum...

E53: Mas eu, eu fiquei sabendo no início do ano. E ela é muito, ela é muito meiga, ela gosta de beijar, sabe aquela coisa assim?

M50: Uhum, nossa!

E54: Uma, uma carência assim, dá uma impressão, ou é próprio dela, né? E, mas ela era fraquinha, né? Era muito fraquinha, não que ela era mais fraca do que alguns que insistiram em passar que, como você mesmo coloca, o nosso sistema () e eu acho que esse é o ponto que eu levanto que a pesquisa () que nós temos que brigar



327 pra que o curso de Letras consiga, pra que a área de língua inglesa fazer alguma  
 328 coisa que seja pelo menos...

329 M51: Diferente, né?

330 E55: É.

331 M52: Aqui você coloca também né? Na tua ((mostrando a transcrição)).

332 E56: E não que essa continua, que ela seja uma avaliação perfeita não, porque  
 333 muitos, por causa exatamente de ser contínua e porque eles trabalham muito em  
 334 grupo, eles vão escapando pelos grupos .

335 M53: Isso. Exatamente.

336 E57: Quando chega no nível individual é que você como é que está, né? Como é que  
 337 as coisas ficam. Então, mas eu acho que nós precisamos encontrar um caminho pra  
 338 nós assim que nós. Bom, esse é um ponto que eu acho que a gente tem que trazer  
 339 pra área, porque a nossa língua, a nossa área, ela é igual à Língua Portuguesa, não  
 340 é gente?() Embora o tratamento da linguagem como um todo as características da  
 341 área nossa são diferentes. Então não adianta a gente sonhar e querer que seja igual.  
 342 Não dá, e só para, e isso é pra ficar registrado mesmo. Então, muito lindo falar toda a  
 343 teoria de *Bakhtin* e de *Vygostky* e tudo o mais e porque que chega na hora de ver  
 344 avaliação não pega o conceito de *Vygostky* que vem dele a idéia de avaliação, de  
 345 zona de desenvolvimento . Então, isso pra mim, que é u ma incoerência . “ah! É o  
 346 regimento que é incoerente”, tudo bem!. O regimento é incoerente, quem mexe em  
 347 regimento é professor. E outra coisa, a secretaria, a coordenação geral que é a  
 348 Marta nunca me cobraram notas bimestrais, então dizer, jogar nas costas de  
 349 coordenação que cobra, claro, eles mandam, eh, eh, papéis () eu não posso dizer  
 350 que nem a coordenação geral, nem a secretaria, e as meninas da secretaria  
 351 obrigaram eu entregar nota no bimestre. Eles sabem que isso é um projeto meu, de  
 352 avaliação contínua, que a área de língua inglesa, quer dizer, está faltando mesmo a  
 353 gente sentar e ver como a gente vai fazer a avaliação nossa e que tipos de modelos,  
 354 que coisas que nós já fizemos que funcionaram () o nosso jeito, a faculdade não  
 355 impõe ()

356 M54: Eu acho que não. E realmente eu concordo com você, porque não tem  
 357 condições. Nós estamos trabalhando e como eu tenho o quarto ano também, quando  
 358 chega um nível de discussão, é, mais profunda, é português. Eles não conseguem  
 359 falar em inglês. E daí então, tem alguma coisa errada, a gente tem que ver, tem que  
 360 começar do primeiro ano para ter resultado no quarto.

361 E58: Nós temos. A Cristina fala assim “como é que queremos que eles saiam”, né?  
 362 Só que, sair se nós não temos como ele entra r.

363 M55: É.

364 E59: Eu acho, eh, são duas maneiras de ver, ou a gente pega começa de trás pra  
 365 frente, ou começa do que eles chegam, do jeito que eles são e chega até aqui, né?  
 366 Então, eu sou adepta de fazer alguma coisa de quando eles chegam aqui, porque  
 367 me parece que de trás pra frente nós não alcançamos quando ele chega, porque daí  
 368 o nível vai, o nível de cobrança que nós, cobrança no bom sentido, como nós  
 369 queremos o perfil dele? Saindo do curso, é alto, claro. Nós não vamos querer  
 370 qualquer perfil. E para voltar pra pegar lá do primeiro ano, não é a realidade que eles  
 371 têm do primeiro, não?

372 M56: Não.

373 E60: Não é Márcia? Que é difícil () com exceção de alguns, né?

374 M57: Porque tem muitos alunos ali que eles estão perdidos, né? Eles estão

375 E61: Eles não sabem nem se é aquilo.

376 M58: É, exatamente.

377 E60a: Tem gente que tem coragem de falar que nem sabia que existia inglês,  
 378 acredita?

379 M59: É, realmente eles estão perdidos. Eles falam que não “não, eu não darei aula  
 380 de inglês”. Eles deixam bem claro, “eu não gosto”. Nossa, bem ()

381 E62: Então, essas, essas coisas assim do trabalho da Márcia que eu, que me chama

382 a atenção.  
 383 A12: Todo mundo me chama de ()  
 384 E63: Não, não da ()  
 385 A13: Porque a ()  
 386 E64: De vez em quando eu. Acho que é costume né? Também com tanta () que tem  
 387 aqui ((risadas)), ficou () repetir, repetir. Eh, não mas assim, com relação a Márcia  
 388 mesmo, eu acho que, que o que me deixa claro que há preocupação sim () e como  
 389 pessoas mas do que formação de professores, eu acho que você está preocupada,  
 390 como eu também acho que antes de ele ser professor ele é pessoa, e não  
 391 precisamos de técnicos lá, a gente precisa de gente, gente competente, gente que,  
 392 gente crítica, gente, e isso pra mim é o papel do professor, e não abro mão da  
 393 competência não. Especificamente, eu não tenho medo de falar de competência, isso  
 394 aqui virou um palavrão. Eh, ele tem que saber sim aquilo que ele veio fazer, né? Mas  
 395 ele tem que ser, isso tem que seguir junto, né? Então eu percebo a Márcia  
 396 preocupadíssima com esse, com essa formação, eles, com es sa () muito estressada,  
 397 eu acho também, com esse tanto de alunos, muito cansada, muito. E, no fim, você  
 398 fala, que é por causa do neném, não é não Márcia, a gente, nesse momento do ano,  
 399 você, vem uma crise de () “meu Deus! O que, que deu para fazer?”  
 400 M60: Exatamente ((risadas))  
 401 E65: “O que, que eu consegui fazer?” Eu consigo dizer para você que eu fiz muito  
 402 bem feito o primeiro semestre, com as duas turmas, eu amei meu trabalho, achei que  
 403 eles colaboraram, fizeram. O terceiro ano foi tão bom no o que é ser professor, o que  
 404 é ser interativo na sala de aula, olha tudo, foi muito legal. Porém no segundo  
 405 semestre, gente, foi curso atrás de curso, tudo quanto é feriado nos dias das aulas  
 406 de inglês. Nós já cansamos de pedir que não dê aulas de inglês na sexta. É  
 407 complicado, mas, esse ano todas as aulas de inglês é na sexta. Bom, acho que é s ó,  
 408 o segundo e o terceiro ano estão com todas as aulas na sexta -feira, prática de  
 409 Ensino. Assim, complicadíssimo a situação. Bom, então, vem a consciência,né?  
 410 “assim, mas não deu pra fazer nada no segundo semestre”, mas não deu pra fazer,  
 411 foi muito pouco. Um dia com aula, quinze sem aulas, um dia com aulas, quinze sem  
 412 aulas e tudo é reunião, é, é, meu Deus.  
 413 M61: É muita coisa.  
 414 E66: Tudo nesses dias de aula de inglês. Então, não é o fato da gravidez, não. É  
 415 cansaço e consciência assim, sabe  
 416 M62: Uhum...  
 417 E67: De querer ter feito mais e...  
 418 M63: É, porque eu não sei. Foi o meu primeiro ano, mas eu achei assim. Nossa!  
 419 Acho que em um ano dá pra fazer muita coisa e, quando você vê, não dá pra fazer  
 420 nada. E uma aluna até me disse até, meu Deus! Mas eu até perguntei a ela “mas é  
 421 assim que você vai ser como professora. É assim que você vê um professor?” Ela  
 422 disse o seguinte: que ela vai dar aula de inglês, que ela vai explicar. Se os alunos  
 423 entenderam, bem, se não entenderam...  
 424 E68: Amém.  
 425 M64: Amém. Eu falei, “mas isso é ser professor?”  
 426 E68a: ((risadas))  
 427 M65: Daí lógico que só, depois eu não fiquei discutindo.  
 428 E69: Uhum.  
 429 M66: Mas assim, como que eles estão vendo, porque falar mal dos professores, eles  
 430 falam, mas e daí, o que ,que eles fazem? Nada! E daí vem uma aula e m e fala isso.  
 431 Lógico, ela está no primeiro ano. Mas daí você fica, nossa! Parece e ntão que eu não  
 432 fiz nada. O que,que eu falei? E depois dessa conversa, eu lembrei como é que eu  
 433 era como aluna também e eu vi algumas coisas assim que eu me identifico com el es  
 434 também assim. Quando eu comecei, eu esperava uma coisas, daí eu entrei aqui, daí  
 435 eu vi que os alunos não, né? Muitos não sabiam nada e eu realmente fiquei  
 436 decepcionada, eu deixei a língua de lado, depois eu fui me arrepender quando eu saí

437 da faculdade. Então, mas o que que eu, o que eu posso fazer para eles não  
 438 cometerem o mesmo erro? Aí começa, né? "O que ,que faço? O que, que eu fiz?"  
 439 E70:Então. Essa é também uma pergunta boa pra gente levar também pra, pra  
 440 nossas discussões diárias, eu acho. O que, que a gente vai fazer pra que eles  
 441 também não se arrependam depois de ter deixado a língua? Alguns fracos, alguns,  
 442 alguns, eh, eu acho, vendo o seu texto, vendo as minhas aulas, a discussão que a  
 443 gente conversou, o que eu vejo como, como, resultado de ano ap ós ano. Eu acho  
 444 que a gente precisa fazer alguma coisa sim, séria, né? Eu vou, eu me lembrei, lendo  
 445 os seus, as suas anotações e a da Sandra e depois lendo as minhas e lembrando e  
 446 fazendo, eh, que a gente tem andado por aí, conversando com vários professor es  
 447 agora no, no Ennfopli.  
 448 M67: Uhum.  
 449 E71:Né? A gente conversou com vários professores e, de um modo geral, as  
 450 universidades estão extremamente comprometidas com a formação de professores,  
 451 como a UEL, por exemplo, que eu acho que é uma das grandes, acho que no Paraná  
 452 agora é aquela que mais tem feito isso. Eles não têm, não são contra absolutamente  
 453 aplicar teste e aplicar por grupos sim, porque no mesmo grupo você tem aquele que  
 454 sabe mais e aquele que sabe menos. Não é que o teste faça coisas assim que () o  
 455 teste não tem, não consegue. Ai se existisse um que conseguisse isso, né?  
 456 M68: Uhum.  
 457 E72: Mas o teste serve para, para você conseguir, alunos mais ou menos parecidos,  
 458 você conseguir () superar () as dificuldades e o outro que já ta num nível a mais  
 459 conseguir dar () porque novamente em *Vygostky*, cadê que nós vamos conseguir  
 460 fazer desenvolver o potencial deles? Não dá, porque você fica atrás do que não  
 461 consegue. Então, como é que são as aulas da faculdade e as aulas de modo geral?  
 462 Você fica num meio medíocre.  
 463 M69: Exatamente, tentando, né?  
 464 E73: Eu acho que assim de zero a dez,não é? Nós ficamos no nível quatro que não  
 465 leva ninguém a ser bom dos quatro e não leva tão pouco os dos quatro chegar a dez.  
 466 M70: Porque você tenta, né? Trazer textos.  
 467 E74: Olha lá, oh!  
 468 M71: Que, mas é isso, eh, vai tentando ()  
 469 E75: E vai facilitando e vai falando em português, e vai fazendo isso por quê?  
 470 M72: Porque a turma toda né? Entenda, mas só que daí, aqueles que sabem mais,  
 471 daí é lógico, eles perdem o interesse.  
 472 E76: Eles ((quem sabe inglês)) perdem o interesse e os que sabem menos, eles não  
 473 conseguem nem aqueles quatro que nós estamos fazendo. Então nós ficamos  
 474 fazendo ()  
 475 M73: É  
 476 E77: Nós estamos num limbo assim, eu vejo, num momento de que nós não fazemos  
 477 nem aqui, nem ali. Então, conseguir ter certeza de que aquela idéia que a gente fez  
 478 numa época áurea aqui do curso de Letras e nós conseguimos fazer várias coisas  
 479 pra tentar melhorar () linguisticamente falando e daí, trazer, amarrar a formação, eh,  
 480 nós, eu vejo as universidades que estão querendo fazer formação, estão fazendo  
 481 isso também. Então, não é, porque que é tão pecado assim? Por que , que é que nós  
 482 temos que conviver com cinquenta alunos tão diferente e deixar todo mundo na  
 483 mediocridade. Eu acho que isso é um cumulo , para mim.  
 484 M74: Isso reflete quando no quarto ano, quando eles preparam aula, eles não  
 485 conseguem elaborar um enunciado.  
 486 E78: Oh! Você não consegue, nós caminhamos na metade e essa metade, não dá  
 487 conta de trazer esses para cá, nem esses que estavam lá, manter.tem um aluno do  
 488 terceiro ano, Aline, a Aline quando entrou, eu tenho o teste dela, a Aline quase  
 489 gabaritou, e é um teste só, na época só de leitura, né? E de um texto, de uma  
 490 produção, ele não é um teste de oral e tal, mas ela tinha condições de gramática,  
 491 principalmente, então, o que eu estou observando agora, ela fazia a produção dela, a

492 noção dela de gramática, ela estava assim à frente dos demais. Se você pegar o que  
 493 ela escreve hoje, você deve estar lendo os textos dessa aluna. Eu escrevo em todos,  
 494 Aline o que, que está acontecendo com você? O quê, Aline, você fez, o teu texto não  
 495 tem cabimento mais? Ela, virou português, o que ela tem que escrever e ao escrever  
 496 português, ela ainda faz tanto, olha, Márcia, é uma, eu considero uma perda do curso  
 497 de Letras.  
 498 M75: Então, mas é isso que aconteceu comigo. Que depois aí que eu vi o que, que  
 499 eu fiz, porque daí você desanima.  
 500 E79: Desanima.  
 501 M76: Então eu vi isso nos meus alunos de primeiro ano, falando isso. “cadê a folha?  
 502 Cadê a apostila”? Ah, professora, mas isso eu já sei.  
 503 E80: Às vezes nem sabe tanto.  
 504 M77: Isso, exatamente.  
 505 E81: Só que uma coisa também Márcia, é saber a regra e outra é usar. De repente,  
 506 se nós conseguíssemos fazer o uso acontecer, então esse uso pode trazer mais  
 507 chance de eles, de eles acertarem esses,  
 508 M78: Uhum.  
 509 E82: Esses probleminhas que eles estão, agora, então, você não acha que nós  
 510 devemos conversar novamente? Porque já que nós não podemos fazer um vestibular  
 511 diferenciado, já foi que não dá para ser. Alguma coisa tem que ser feita. Alguma  
 512 coisa tem que ser feita. E nenhuma atitude, decisão, ela é perfeita.  
 513 A14: Acho que a gente tem que tentar ()  
 514 M79: Tem que tentar ()  
 515 E83: Nós precisamos tentar aquela que mais, naquele momento pode cumprir ou  
 516 satisfazer a maioria das necessidades nossa. Nenhuma decisão vai ser totalmente (),  
 517 né? O grupo todo mais também foram contra, não consegui aprovar essa idéia de  
 518 que os alunos então na mesma sala fracos e mais fortes que os forte pudessem...  
 519 M80: Sim porque ainda mais em turma dessa de cinquenta..., não tem como chegar  
 520 no grupo, qual o seu problema né? Ai, se você fizer isso quanto tempo você não  
 521 alcança  
 522 E84: Você ganha porque esse aluno vai ajudando e você fala tudo inglês a idéia é  
 523 essa que as aulas eram dadas em inglês e repassaria para o grupo e inglês porque  
 524 eles um livro didático de inglês para isso, e se fosse e se preciso fosse passaria para  
 525 o português ou pedir sabe assim ajuda pra para continuar inglês, então seria um dos  
 526 ah, ah... mas não não ,também essa idéia não foi aprovado. Eu preciso, eu preciso  
 527 muito que, que o grupo de inglês () não faz.  
 528 M81: Não faz.  
 529 E85: Aí o Elias me disse “Eliane mais vai para a votação por que que, não sei por  
 530 que, primeiro que por que o número de português é muito maior do que o nosso né?  
 531 Então numa votação específica de tópicos da nossa área não poderia ser decidida  
 532 pela maioria de que não é da área.  
 533 M82: Tem que ser pela área.  
 534 E86: Não vejo como, tem que ser pela área! Por que nós conhecemos o problema  
 535 nosso, da nossa área, então ah, volta assim se contra (), mas ah, na verdade nós  
 536 temos que aceitar as decisões mais e até quando então? Falei para eles tudo isso,  
 537 até quando nós vamos ficar com o livro pela área de inglesa nessa situação, então  
 538 nós nunca vamos melhorar o curso gente, nos precisamos conversar, conversar,  
 539 discutir, quebrar o pau entre nós, o que for preciso, mas a hora de votar temos que  
 540 votar juntos e ainda sim mostrar que a área toda está fazendo, está querendo isso,  
 541 gente olha como está essa votação, mas a área que do... entende? Do problema que  
 542 estudou aquilo ali está dizendo que precisa vamos colaborar então, aí é mais fácil  
 543 agora se fica só eu falando, falando, falando, dá impressão que eu quero sempre ser  
 544 diferente meu Deus! Não é que eu quero ser diferente eu quero fazer a coisa  
 545 melhorar eu, eu não consigo ficar feliz desse jeito assim... Aí, sou eu que entro em  
 546 tensão mesmo.

547 M83:Eu não sei que todos os porquês eu também entrei no ano passado e agora eu  
548 vejo essa diferente esse problema, estou no primeiro ano e estou no quarto, então  
549 né? Não tem como não perceber, mas todos os professores eles dão aula por  
550 exemplo no primeiro, no segundo tem esse acompanhamento? Por que tem hora que  
551 de repente é fácil você fala ah! Mais será que não dá? E se você não vive a realidade  
552 né?  
553 E87: Esses dias eu falei que eu acho que a turma do estágio está precisando pegar o  
554 primeiro ano de novo.  
555 M84:Exatamente, eu acho que tem que...  
556 E88:É que nem eu pedi para a Sonia, gente! Está na hora de estar, de professor só  
557 professor fixo do quarto ano sai do quarto e ir embora de novo voltar para o primeiro  
558 ano, eu fiquei anos fazendo só estágio né? Na época nem pegava livro era só () eu  
559 via, isso eu falei para a Sonia na reunião com ela é coisa que eu estou falando por  
560 trás, nos somos, isso era já aberto para coordenação. Eu estava no quarto ano e eu  
561 sentia que os alunos que chegavam ao quarto ano estavam muito longe daquilo que  
562 eu achava que precisariam estar que, que eu fiz? Eu abri eu abri mão de estágio e  
563 voltei para a língua, por opção.  
564 M85:Uhum.  
565 E89:Espera lá, é muito fácil chegar aqui no quarto ano e ficar falando que, que a  
566 turma é dividida os professores não ensinaram que isso tem lá uma bola de neve  
567 desde o ensino médio, fundamental blá, blá, blá, pelo contrário que os primeiros anos  
568 de letra e chega ao quarto ano e não sabe nada, então espera lá então vamos volta,  
569 eu falei “eu tenho certeza que os alunos estão chegando no quarto ano para estágio  
570 () e ela entendeu que eu estava criticando o estágio e eu não estava falando nada do  
571 estágio eu estava falando como o aluno chega ao quarto ano, eu senti que eles  
572 chegavam muito () do que eu queria, por isso eu voltei agora eu estou lá e eu sei que  
573 eles estão chegando lá e quem está lá, está dizendo “estão muito ok do que precisa”  
574 então o que está precisando fazer, nós temos que sentar e fazer esse intercâmbio,o  
575 professor, ele trabalhou o quarto ano, esse ano pega o primeiro ano, ano que vem  
576 para você ir fazendo, porque cada ano que passa ficam diferentes, mais fraco  
577 M86:Mais fraco.  
578 E90: Mais fracos, mais fracos e para então esse rodízio de não ficar professor  
579 definitivo, esse é o professor do quarto ano, esse de primeiro () é frustrante.  
580 M87: Fica.  
581 E91: O primeiro, o professor do primeiro ano se sente assim que não fez nada .  
582 M88:Sim, então daí, você...  
583 E92: Principalmente como lida no quarto como você, agora você fez meu Deus e daí  
584 como eles vão chega lá no quarto é ((risada))  
585 M89:É isso que é minha preocupação, daí eu penso como você diz no segundo ano  
586 melhora daí graças a Deus ((risada)) e tem essa...  
587 E93: Mas viu eles melhoraram ((vozes sobrepostas))  
588 M90: Aham.  
589 E94: Só que, que eu acho que melhoraram, por exemplo todo o segundo ano porque  
590 a turma ficou menor, continua gente muito fraca, muito fraca, né? Mas, eles  
591 melhoraram assim no sentido de que a consciência, de que ele tem um curso, nas  
592 necessidades tem gente que sabe que não está bem e que precisaria estar  
593 estudando junto paralelo e não consegue por *money* razões mesmo oferecendo  
594 cursos bons e fazendo tudo mais, é mas ele tem essa consciência de grupo, assim  
595 vamos lá todo mundo se ajuda eles tem essa, que eu acho muito bom. O terceiro ano  
596 melhorou esse ano, o segundo ano no ano passado era uma turma assim cada pra  
597 um canto, esse ano eles ainda não são muito unidos ainda não, tem. Tem brigas ali  
598 dentro que olha se a gente não tomar cuidado, mais eles tem eu estou sentindo mais  
599 conscientes do papel como professor de língua estrangeira éh, para melhorar no  
600 terceiro mas, não no nível de letra, ai meu Deus! Olha! Eles fazem os trabalhos de  
601 gramática eles apresentam na sala eles levam as mesmas coisas .

602 M91: () como você comentou no quarto ano, o quarto ano continua a divisão que  
603 você deu aula que acho para o, que você pegou.  
604 E95: Desde quando peguei essa turma ()  
605 ((vozes sobrepostas))  
606 M92: É, daí a gente conversando do que é ser professor, daí um aluno pega e copia  
607 um trabalho da internet e entrega para você () do quarto ano, então o que eles  
608 esperam dos alunos se é que ele está fazendo isso, eu fico pensando () desculpe  
609 professor mas, ...  
610 E96: Desculpa.  
611 M93: Desculpa vai resolver o quê? Então também nossa no quarto ano fazendo isso  
612 e não é só isso né? É no artigo tudo mais.  
613 E97: Nossa é.. Seria falta de colaboração da turma do quarto, seria mais ou menos  
614 assim, eu brigo por todos que obriga em favorecer () se não, sempre assim.  
615 M94: Se não totalmente dividido  
616 E98: É uma coisa assim, é o meu umbigo primeiro e depois o dos outros, se o dos  
617 outros me favorecerem eu () umbigo só pra mim.  
618 M95: Uma turma que realmente que o ano passado eu peguei só no final e que era  
619 outra coisa, era outra turma quando eu peguei eu falei "nossa! mais que tédio!  
620 Nossa!"  
621 E99: A turma, a turma do ano passado era uma turma mais consciente ()  
622 A15: Não é não, na verdade você não vai ver agora.  
623 E100: É só ()  
624 M96: Ah! Então ()  
625 A16: Agora é. uhum, glória ((risadas))  
626 E101: Vou até tomar água.  
627 M97: O que você colocou aqui até ((que eu li um argumento)) que achei bem  
628 interessante a questão que você coloca da que eles tem tido uma agenda né? Que  
629 eles vão escrevendo os textos e que você vai colocando recadinhos em baixo isso  
630 deve dar um trabalho que nossa!  
631 E102: O pior é carregar os cadernos.  
632 M98: Sair com um monte né? () mas algo que é interessante que a Eliane colocou  
633 que diz que eu não vejo só aqui mas no cursinhos né? É, os erros eles prevalecem  
634 né? Então como de repente isso ele comete no primeiro ano um erro de gramática  
635 alguma coisa e quando você vê no terceiro ano ele continua com aquele mesmo erro  
636 você fala olha tem que melhorar aqui, eles continuam, então isso tem hora que eu  
637 fico pensando como que a gente, como que deve ser trabalhado, será que aí não  
638 está na hora de trabalhar realmente a gramática e cobrar porque tem hora que a  
639 gente trabalha a gramática só que ela é bem superficial e é importantíssimo para,  
640 para se você quer que no quarto ano eles consigam conversar com você que eles  
641 consigam preparar aulas infelizmente eles tem que ter esse domínio da gramática  
642 E103: Olha essa, o ano passado tinha pensando nisso como fazer e sem fazer com  
643 que as aulas fossem extremamente gramaticais tentando conciliar assim o uso da  
644 língua com a forma né? Então eu fui levando e com essa com esse sistema de volta  
645 daí no final do quarto bimestre eu peguei todos de cada um e fiz um levantamento de  
646 quais erros estavam sendo recorridos alguns você vê que são erros assim, erros de  
647 distração mas tem aqueles que você percebe que eles mudam desde lá do primeiro  
648 texto produzido no ano até o terceiro bimestre aqueles erros que continuam  
649 aparecendo, então o que eu fiz, eu levantei os tópicos esses tópicos gramaticais que  
650 cada um tinha é coisa de louco, é isso é, eu sei o que vocês vão falar e é mesmo  
651 concordo, mas eu fiz então, isso é, e personalizei novamente então entreguei para  
652 cada um e cada um vinha e eles fizeram um trabalho gramatical cada um no seu no  
653 seu, prepara e não aceitei digitado porque eles vão lá e manda os outros digitar  
654 copiar de alguma gramática, mas pelo menos eu sei que eles lêem então eu fiz uma  
655 coisa que (), extremamente arcaica era a mão mesmo, então eles tinha que pegar  
aquele problema, então eu coloquei vamos supor o verbo *TO BE*, eles erravam e

657 continuam errando o danado até agora sem parar, então o verbo *TO BE* para aquele  
 658 que tinha esse problema, vai pesquisar sobre esse tópico e tem que trazer além da a  
 659 gramática o que é, quando usa tátátá resolve a lista de exercício bom isso para cada  
 670 um os cinco tópicos depois eu fiz um levantamento geral de quais tópicos  
 671 apareceram no grupo todo e eles tinham que escolher dentro da lista o tópico que  
 672 eles tinha na deles e que tinha na minha e davam aula eles davam aula sobre aquele  
 673 tópico e preparavam exercícios para todo mundo deixavam lá para o seu Sergio e  
 674 na aula, na hora dava aula, eles amaram mais eles amaram mas como eles gostam  
 675 de gramática eles amaram assim de paixão que nunca mais que eles iriam esquecer,  
 676 esse ano vou ter que chamar todos e aqui ô você lembra essa aula que você deu eu  
 677 tenho tudo gravado e guardado você lembra que você trabalhou sobre isso olha aqui  
 678 olha no teu texto novamente, então vocês dizem que a gente não ensina a  
 679 gramática, ai vocês pesquisaram, vocês trabalharam, vocês apresentaram, essa foi  
 680 uma alternativa só que esse ano não deu era a mesma proposta eles pediram que  
 681 acontecesse de novo só que, por falta de aula não deu para apresentar, para cada  
 682 um apresentar a aula mas, o que eu fiz? Fiz um levantamento novamente eles estão  
 683 pesquisando agora no terceiro e no último bimestre eles têm que entregar para mim  
 684 os pontos que eles estão errando né? E acrescentei para todos eles alguns que eu  
 685 acho que são necessários para que eles olhem que cheguem no quarto ano sabendo  
 686 alguma coisa tipo discurso direto ou indireto é começamos a trabalhar, tomara que  
 687 dê tempo de terminar todas elas, é então mas a Márcia continuo o mesmo problema  
 688 que é, os erros continuam aparecendo, então olha a tentativa de tampar essas falhas  
 689 busca está sendo feito, mas se eles também não começarem ao escrever pensa que  
 690 eles estão escrevendo e...

691 M99: Eu não sei, eles por exemplo a gente já viu que não tem como falar tanto assim  
 692 em inglês que eles não ouvem tantos dos colegas eu acho que isso também  
 693 atrapalha porque á eu sei que está errado, mas eu não escuto alguém que, só a  
 694 professora que fala correto eu não tenho assim, não em exposto é o tempo todo,  
 695 aquela língua porque não tem como lógica, então você fica assim, você viu que, você  
 696 erra, mas daí passa um tempo, ai quando você vai escrever, você comete, porque  
 697 você não teve aquela “ai eu errei e daí, daqui a pouco eu escuto alguém falando  
 698 correto né? O colega está falando, a professora está falando,” acho que acaba  
 699 assim, o português atrapalhando só que é complicado porque você tem uma turma  
 700 enorme, então você acaba fazendo assim tentando solucionar e acaba não está,  
 701 assim conseguindo, assim como a gente gostaria.

702 E104: E olha porque eu vejo a língua inglesa falada e a escrita, não a língua inglesa  
 703 só a portuguesa também, mas agora vamos, a gente está falando sobre a nossa  
 704 aqui.

705 M100: Aham.

706 E105: É, a língua inglesa escrita e a falada elas são bem distintas né? Então a minha  
 707 tentativa, é de eu estou tentando ver se eles arrumam a escrita para hora de fórmula  
 708 exercícios, a hora de preparar aula que eles não tenham tantos erros escritos porque  
 709 eu me lembro bem quando eu era criança que falavam assim que só a escrita  
 710 permanece)), palavras leves ao vento.

711 M101: Aham, que legal.

712 E106: Quer dizer que só a escrita permanece, e não deixa de ser verdade porque  
 713 quando a professora apresenta uma a uma atividade para o aluno aquilo vai para o  
 714 pai, vai para casa e daqui tem alguns que guardam, os meus guardavam todas as  
 715 atividades, um dia se resolve está ali óh, né? Ninguém vai dizer “ai! Professor não  
 716 faz mais assim ele já cresceu” bom, mas aquele momento que ele era teu professor  
 717 ele estava fazendo assim, então o que eu estou tentando ver se eu consigo com eles  
 718 é que eles pelo menos tenham consciência de que estão errando e porque estão  
 719 errando e saber quando buscá-lo né? Não sei se isso vai ser possível e se vai  
 720 acontecer agora no quarto ano se eles vão ter esse nível de consciência, espero que  
 721 ao vocês falarem,” ah! mas isso aqui está errado” Eles saibam do que, que eles

692 erraram.  
 693 M102: Aham.  
 694 E107: Eu, eu estou torcendo para isso né? No ano que vem (), meu Deus as  
 695 discussões estão sendo feitas em inglês estou tentando falar em inglês.  
 696 M103: Não existe.  
 697 E108: Mas eles saem assim uma frase ou outra quando eles pegam fogo eles vão  
 698 para o português, éh, a produção oral deles está muito fraca Márcia, muito fraca,  
 699 fraca.  
 700 M104: O mesmo que está acontecendo com o primeiro que não tem ()  
 701 E109: O segundo ano está um pouco melhor, eles têm feito coisas assim para fala,r  
 702 mais é, não assim em termos de funções, não assim, a gente não está tento aulas  
 703 específicas para isso não, mas por exemplo eles produziram contos de fadas, eles  
 704 tiveram que contar o conto, eles tiveram que dramatizar outro conto, eles tiveram que  
 705 adaptar as falas para que todos os da equipe tivessem falas p ara participar, a gente  
 706 fez tipo uma rádio novela, assim com eles, né? É então eles estão falando né? Eles  
 707 vem procurar para ver se a pronuncia está certa, alguns nem todos, mas eu deixo  
 708 bem livre para que eles façam, não está tendo o que eles aprenderam a falar na sala,  
 709 não foi esse, uma coisa que foi ensaiada com livro na sala e tal, mas eu acho que  
 710 eles estão mais aberto a falar mesmo com problemas do que o terceiro ()  
 711 M105: O que, o que eu tentei fazer no primeiro que eu vi o resultado no quarto, éh,  
 712 eles começaram que eu pedi uma apresentação para o quarto ano e eles  
 713 começaram a apresentar daí chegava numa palavra, “éh como que pronuncia?  
 714 Professora?” É aí, gente, aquilo sabe assim porque imagina uma apresentação é  
 715 assim mesmo, e daí no primeiro ano não sei se também se está, certo eu peguei  
 716 assim no final o que eu resolvi que eles iriam apresentar em inglês o que eu, no  
 717 quarto ano também queriam assim eles apresentavam depois alguém bom pessoal  
 718 pra resumi em português  
 719 E110: Uhum, é querendo resumir o que eles não prestaram atenção .  
 720 M106: É lógico em português, no primeiro ano o último trabalho que eles  
 721 apresentavam pra mim eu falei é inglês eles entenderam né? Bem se não  
 722 entenderam infelizmente não terá tradução porque quem for pesquisar vai saber que  
 723 vai ter que falar em inglês, eu estarei avaliando e ele vai ter que se virar, né? E os  
 724 alunos vão começar a perceber que não ter essa tradução, porque imagina chegar  
 725 no quarto ano eles estão preocupado mais em fazer isso em traduzi e depois a  
 726 professora tem certeza que eu não posso falar um pouquinho em português no  
 727 quarto ano, eu falei não, não pode porque daí isso eu estou tentando eu tentei para  
 728 que quando eles cheguem...  
 729 E111: ()  
 730 M107: É, para que não haja essa.  
 731 E112: Essa () que nos poderíamos pegar assim como o ...  
 732 M108: Mas então todos...  
 733 E113: Para todos nós.  
 734 A17: Uhum.  
 735 E114: Então começou a ser no primeiro, e no segundo, e no terceiro e vamos manter  
 736 né? Para ver se nós () que uma fazendo lá e depois as outras não ...  
 737 A18: Não o trabalho () meninas ()  
 738 M109: Uma questão que, os alunos do quarto ano colocaram é isso de um professor  
 739 trabalhar de um jeito no primeiro ano,” é mais a professora tal começou assim, daí a  
 740 outra no segundo ano foi, não tem eles chegaram assim eles () não teve uma  
 741 continuação” Ou seja assim algo bom de repente começou num ano e daí no outro  
 742 parou.  
 743 E115: Só que assim que o que é bom na hora,é que eles estão fazendo aquilo que  
 744 atende as...  
 745 M110: Atende as necessidades.  
 746 E116: Se for bonzinho, se tiver nota fácil. Esse é o bom professor, ou se der coisas



747 que, que eles, praticam, se eles gostam de gramática. Então, “vamos lá, trabalhar”  
 748 isso para eles, então, satisfaz as necessidades deles, né? Agora, eles têm pouca  
 749 consciência assim do que é ser professor e do que, do que está implicado nisso e,  
 750 por outro lado, que nós também não, não temos que ser todos iguais. Ninguém é  
 751 igual,  
 752 M111: Não.  
 753 E117: Não é?  
 754 M112: Com certeza  
 755 E118: Eh, mas nós temos que ter algumas coisas que nós temos que manter .  
 756 M:113 Uhum.  
 757 E119: Nós vamos fazer isso? Vamos.e no ano seguinte, lembrar o pessoal, falar “oh,  
 758 havia um acordo de cavalheiros aqui que isso tem que continuar, né?” Eh, essa  
 759 tentativa foi feita com avaliação contínua e o que acontecia? Os professores faziam  
 760 por trás e entregavam nota para os alunos. Então, aí pronto. Não tem condições, se  
 761 você entrega nota bimestral, fala “ah, eu já fechei a nota. Então, só não vou entregar  
 762 na secretaria, porque a gente não entrega”. Então, não, aí não tem, não tem, né?  
 763 Mas Márcia, para gente terminar...  
 764 A19: Não, eu estou preocupada com a Márcia também ...  
 765 M114: É , eu tenho que ir meio-dia.  
 766 A20:Então, resumidamente, qual é o papel da disciplina de LI na formação,  
 767 pensando no que vocês falaram, vocês falaram de gramática, de avaliação, de  
 768 monitoria, de rodízio de professores, de estar falando mais em inglês, eh, então qual  
 769 é o papel, o que a gente pode fazer e que condições a gente precisa para isso?  
 770 M115: Só uns cinco minutinhos, não sei se pode fazer depois ?  
 771 E120: Pode fazer depois?  
 772 A20: A minha preocupação maior é com você .  
 773 M116: Então deixa, posso falar? Só se fizer outro dia também .  
 774 A21: Então, porque, na verdade vocês já foram comentando algumas coisas que  
 775 vocês acham que tem que ser feito, né?  
 776 E121: Mas a pergunta sua é um pouco diferente assim, porque o que nós estamos  
 777 fazendo...  
 778 A22: É, o papel na formação.  
 779 M117: Uhum.  
 780 A23: né, porque nós estamos pensando o que é formação, o que fazer então e que  
 781 condições a gente precisa. São três coisas  
 782 M118: essa parte tem, nós duas temos que estar juntas? Porque eu acho que vai  
 783 demorar, não vai ser rápido não.  
 784 A24: Sabe porque, a partir dessa discussão a gente pode estar pensando em como  
 785 levar para o coletivo, para não ficar somente aqui .  
 786 M119: Uhum  
 787 E122: Se nós temos a intenção de fazer para o coletivo... faremos depois do almoço  
 788 M120: Vamos fazer depois do almoço.

PERÍODO VESPERTINO (1:10:56) HORÁRIO DE INÍCIO APROXIMADAMENTE ÀS  
 13:30 E TÉRMINO ÀS 15:30)

789 E123: Agora retomando a idéia, a pergunta da Alessandra, qual é o papel da língua  
 790 inglesa, então nessa, da língua estrangeira ou da língua inglesa, não sei, né? Na  
 791 formação? Isso daí, por exemplo, eu acho fundamental. Não é porque está em língua  
 792 inglesa ou língua portuguesa, eles têm que aprender a ter ética, eles têm que  
 793 aprender a respeitar os outros ali, ao professor que está na frente, ao colega que  
 794 está representando este professor, porque quando eles estiverem na frente, como é  
 795 que eles vão lidar com uma situação dessa ((a professora refere-se a conflitos entre  
 796 alunos em sala de aula discutido pela manhã e início da tarde))  
 797 M121: Isso que eu sempre coloco para eles, né? Então e, quando né? E quando for

798 você? E quando você estiver na sala de aula e seus alunos, ninguém, né? Estiver  
799 prestando atenção e daí? Parece assim, que na hora, todo mundo, né? Presta  
800 atenção.  
801 E: ((risadas))  
802 M122: Eles entendem, passa cinco minutos, esqueceram.  
803 E124: E nesses dias, o terceiro ano, especificamente. O segundo não, gente, vocês  
804 não tem idéia, cada um que apresenta uma coisa, eles fazem aquela dificuldade para  
805 falar, de apresentar teorias dos conto de fada, () dificuldade. Eles batem palma  
806 M122a: Eles incentivam.  
807 E125: Mas eles incentivam de um jeito. Ninguém tem vergonha de falar.  
808 A25: Eu assisti a primeira apresentação.  
809 E126: E isso que era a primeira vez, mas agora no final assim, cada vez que um faz  
810 uma (), mas eles vibram que eu considero assim. Ah! Quem dera que os outros  
811 tivessem, agora o terceiro ano não tem.  
812 M123: O primeiro também não.  
813 E127: E quando eu falei com eles sobre isso. Gente, isso aqui, como é que vocês  
814 vão ser professores, como é que vocês vão, "você deve, você deveria falar isso, eh,  
815 não na frente de todo mundo". As duas que estavam envolvidas. Uma delas veio,  
816 questionou assim, "por que, que você não falou comigo em particular?" Eu falei "eu  
817 não falei com você em particular, porque você fez isso em público também, você não  
818 fez só para aquela pessoa, você estava fazendo conosco que estávamos ouvindo  
819 você"() "não fazer de novo a mesma coisa e quando vocês estiverem, você vai fazer  
820 a mesma coisa?" então, ela queria que todos estivessem olhando pra ela. Ela parava  
821 de apresentar e falava "Fulano, você está brincando"  
822 M: (risadas)  
823 E128: Você acha que vai conseguir quarenta alunos numa sala, ((com?)) todos  
824 ouvindo você, você vai parar e parava sabe, falava assim na apresentação, sentava,  
825 ficava perto da menina em pé e a menina fazia isso pra provocá-la, porque as duas  
826 não se dão. Então foi uma coisa assim muito, mas acho que foi um bom exemplo  
827 pra, pra. E eu penso assim, respondendo então a sua pergunta Alessandra, eu acho  
828 que o papel da língua inglesa é justamente ()., ser através dessa língua, também  
829 mostrar tudo isso, mostrar, né?  
830 M124: Usar a língua, né? Usar a língua inglesa, textos que...  
831 E129: Os textos revelando isso, as atitudes nossa também. Então, não é porque é  
832 língua inglesa que você pode fazer isso, que isso é brincadeira e menos importante e  
833 não precisa ser também via autoridade. Eu acho que eles precisam sentir que não é  
834 autoritarismo, mas que tem que respeitar o professor como autoridade ali, autoridade  
835 no sentido, que existe uma hierarquia, querendo ou não e mesmo que o professor  
836 seja, esteja aberto, disposto a conversar e a faz., participar com eles e quando o  
837 outro está ali na frente, ele é o professor da turma, então...  
838 M125: Também. Não sei, mas a minha sala, eles entram muito, entram e saem e  
839 atendem o celular....  
840 E130: Atende o celular né? Eu vejo o tempo inteiro a turma do primeiro ano  
841 passando com celular ali.  
842 M126: E olha que eu conversei com eles e teve aquela palestra aqui. Foram né? A  
843 maioria do primeiro ano estava lá, mas, parece assim, como eu disse, eles prestaram  
844 atenção, tinham que fazer relatório sobre e depois voltou tudo ao normal. Sabe,  
845 conversei com eles, falei: "lembra da palestra, de respeito?" Todo mundo, né,  
846 lembrava, daí depois, "mas professora eu tenho que atender rapidinho". É terrível,  
847 daí você vai ficar falando pro primeiro ano, né, ou você vai proibir o aluno, eu já  
848 pensei até de fazer isso, proibir o aluno de atender o celular, primeiro ano de Letras.  
849 Se eles não estão comprometidos com o aprendizado deles (). Nossa! E acaba com  
850 sua aula também, chega um momento que você nem sabe mais onde você estava  
851 E131: E o pior é que essas discussões assim para pôr o pessoal, conscientizá-los,  
852 mas a gente faz tudo em português () também, porque também a emoção vai, daí

853 você vê, você está, vai para o português outra vez. Então, às vezes, eu me pergunto,  
 854 “qual é a dimensão que a gente consegue alcançar com a outra língua diante do que  
 855 eles chegam e o que a gente consegue fazer aqui e como eles saem?” Então, parece  
 856 que na outra língua é muito superficial mesmo, fica aquela coisa meio que de código,  
 857 meio, sabe, de se expressar sobre algumas coisas, mas muito pouco, não dá pra  
 858 chegar nesse nível de. Apesar de que acho que nesse momento, eh, dificilmente nós  
 859 faríamos em inglês mesmo que fosse muito (?) é tipo mãe assim mesmo. “Espera lá,  
 860 o que, que é isso aqui que está acontecendo?”  
 861 ((risadas de E e D))  
 862 E132: Mas, eh, mesmo em outros níveis de discussão, acho que, que nós não  
 863 conseguimos fazer isso profundamente ()  
 864 M127: Mas é difícil hein? Nossa!  
 865 E133: Se eles chegassem. Vamos agora pensar em termos de língua, se eles  
 866 chegassem de uma, com uma certa bagagem, né?  
 867 M128: Mudaria bastante.  
 868 E134: Mudaria bastante. Essa chegada aqui no curso de Letras, ela está sendo o  
 869 diferencial, agora alguém poderia dizer “então vamos fazer, não trouxe, tem que  
 870 fazer tudo” Agora, fazer tudo de novo, com detalhes, tudo, tudo mas explicadinho,  
 871 por exemplo, vamos pensar em gramática porque, não é o que eu penso, mas vamos  
 872 lá, porque dá pra fazer uma sequência então ...  
 873 M129: Uma sequência ()  
 874 E135: É, se vai fazer mesmo, você não faz outra coisa e ainda, nós continuamos  
 875 dizendo, de manhã, que isso continua () e a gente não consegue fazer assim  
 876 sistematicamente.  
 877 M130: Você percebe que chega, né, turmas pequenas de cursinho no intermediário  
 878 e no avançado e eles ainda continuam com problemas, imagina em uma turma de  
 879 cinquenta.  
 880 E136: Não dá tempo de chegar.  
 881 M131: Que você não pode passar carteira por carteira, vê o que você está errando,  
 882 ou senão eles nem perguntam também.  
 883 E137: leva pra casa, quando eu faço produção, ela te toma um tempo assim e , e eu  
 884 digo mais também porque não é só corrigir, você tem que () aquilo, tem que fazer um  
 885 a um.  
 886 A26: Gráfico?  
 887 E138: É uma, não, eu preciso digitar mesmo. Marilene precisa, estar com isso, só,  
 888 isso e, se não tiver tudo isso marcado, eu perco também, então daí, não adianta  
 889 nada. Então toma tempo de preparar individualmente, corrigir individualmente, um  
 890 por um, texto por texto, ver a volta dele... comparar lá se ele continua errando.  
 891 Realmente isso daí toma muito tempo. Isso pra mim é, é pesquisa, acho que é uma  
 892 pesquisa, material pra gente assim escrever muito, não dá tempo de fazer, de sentar,  
 893 agora o ano que vem, por isso chega de participar de eventos assim, porque este  
 894 ano, de abril a novembro eu não fiz outra coisa, só fazendo caderno de resumos e  
 895 anais de evento e é alguma coisa que ninguém vê, é muito isolado,  
 896 Passa as férias lá no cantinho e ninguém vê, só vê o evento acontecer, né? E eu não  
 897 consegui estudar, não consigo ler. Chega! O ano que vem é a minha vez de estudar,  
 898 o ano que vem eu quero dar aula, mas eu quero dar aula estudando, tentar fazer  
 899 tudo o que eu tenho feito assim, mas tentar também ler mais, até me acalmar um  
 900 pouco ((ambas/riem))  
 901 A27: Gente, o que fazer hein?  
 902 M132: Olha, eu também.  
 903 A28: Vocês disseram aí ter ética, respeito, usar a língua, através de atitudes usar  
 904 textos que falem sobre isto, né? E a questão de usar a língua?  
 905 M133: Mas para ser usada, essa língua tem que ter um nível compatível, porque nas  
 906 últimas aulas que eu estava , né? Que eu estava ali, que eu estava só falando em  
 907 inglês, eu percebia o aluno “ah, o que ela falou, o que ela falou”, então é complicado

908 você perceber que muitos alunos não estão entendendo nada do que você está  
 909 falando, então para isso, acho que o primeiro ano teria que ter um, vai ter divisão de  
 910 turma, então, ok, terá divisão, mas a maioria tem que estar num nível que seja  
 911 possível você falar ou pelo menos cinquenta por cento da aula seja em inglês, e eles  
 912 entendam isso.

913 E139: Agora eles não entendem muito de preguiça, né? Marcia, porque eu acho pelo  
 914 que eu escuto você falando nas, nas, pelo que eu faço e ajudo e gesto e volta e meia  
 915 falo uma palavra em português, quando eles fazem alguma carinha, eles mesmo vão  
 916 falando um para o outro. Agora eles não fazem também porque são... Se pegasse  
 917 assim como uma, um dos objetivos do curso fazer e aqueles que não gostam, não  
 918 querem inglês então, que desde o começo já façam a sua opção, não quer,  
 919 paciência, né? E é ser elitista? Eu acho que o professor, eu acho que professor de  
 920 escola pública. Então se ser elitista é escolher os melhores pra por na escola pública,  
 921 então nós vamos escolher os melhores. Então, quando eles vieram, eles próprios se  
 922 selecionaram, eles que optaram por Letras.

923 M134: Uhum.

924 E140: Agora os que vierem tem que sair bons, mas eu vejo, fui sempre contra esta  
 925 idéia, mas eu estou vendo, que acho que {problemas de edição} já tem um nível x,  
 926 agora quem não tem, como é que eles querem que a gente dê conta pra quatro anos  
 927 com esse, com esse, com a mesma quantidade que tem pra português e que no fim  
 928 eles saiam com a mesma...

929 M135: É, é uma situação complicada porque tem hora também que a gente acaba  
 930 sendo bonzinho, né? Passando aquele aluno que ou fez trabalhos em grupos, só que  
 931 daí também é complicado porque se você der tudo individual. Meu Deus!

932 E141: É, mas

933 M136: Só que para você ver o que realmente o aluno sabe, por exemplo, na escrita  
 934 você teria que fazer essa...

935 E142: Fazer essa...

936 M137: Sozinho, éh, sozinho.

937 E143: É, é.

938 M138: Daí, aí não...

939 E144: Então, nós estamos, nós, assim eu estou tentando fazer as duas partes, né?  
 940 Junto e sozinho e tal. Eu acho que a avaliação nós temos que repensar, continuo  
 941 achando que a avaliação, também pela avaliação é possível a gente fazer formação.  
 942 É possível passar idéias teóricas que dão suporte a esse tipo de procedimento.  
 943 Então nós poderíamos discutir como avaliar esses alunos, como é que nós  
 944 poderíamos fazer esse processo, sendo um processo () eu chamo de nivelamento ()  
 945 e todos os lugares, e agora no ENFOPLI de novo, eles chamam de nivelamento.

946 M139: Uhum.

947 E145: Então chame o nome que quiser então ((problemas de edição)) preparar, fazer  
 948 seis meses com aqueles que passaram e com aqueles que pretendem fazer Letras.  
 949 Ah, é um sonho, é uma utopia, porque parece os alunos não vem, mas é alguma  
 950 coisa eu acho.

951 M140: É uma tentativa.

952 E146: Era uma tentativa de antes de entrar, fazer alguma coisa com os alunos.  
 953 Agora, outra possibilidade que eu vejo seria que a aquele aluno que não tem  
 954 condições... ((interferência externa por uma outra pessoa chegando)) uma vez que a  
 955 gente detectou que esse aluno não tem o embasamento, seja via teste, alguma coisa  
 956 (), a gente fez que viu, que encaminhássemos esse aluno, por exemplo, como a  
 957 Federal faz, a Federal, o CELIN da Federal é gratuito pra aqueles alunos que não  
 958 tem condição de pagar e tenham, e precisam. Os alunos de Letras ganham o curso  
 959 no CELIN para não fazer, então que não tem e não tem como, eles ganham. Eu  
 960 propus esta possibilidade também.

961 M141: Acho que seria uma boa opção porque, daí no caso, se o CELIN dá esse  
 962 curso, né? É gratuito, então se eles não fazem, aí também né?

- 963 E147: Porque daí nós estamos fazendo, tentando, ajudando .  
 964 M142: Sim.  
 965 E148: Fazendo ((tudo?)) por eles.  
 966 M143: É, dando oportunidade pra sanar as dificuldades, agora se eles não querem,  
 967 então eles serão responsáveis pelo sucesso ou fracasso, né?  
 968 E149: () e gratuito nós não aceitamos ainda porque justamente está faltando esses  
 969 professores pagos via departamento, né? Via faculdade ((problemas de edição)) de  
 970 baixo, de chefia então ( ) o CELIN passar e gradualmente entrando direto, de vez  
 971 M144: De vez no departamento, né?  
 972 E150: Então, se a gente conseguisse isso, eh, acho que seria muito bom. Então, vê,  
 973 de novo, a área teria que estar junto, a área tem que se, se unir pra isso. Agora,  
 974 outra coisa, a, a, nós não oferecemos gratuito, não conseguimos, mas eu dei bolsa  
 975 pra todos que pediram, todos, todos, todos, eles pagam trinta reais. A maioria  
 976 desistiu.  
 977 M145: Tem isso também, eles desistem muito fácil. Não sei o que acontece.  
 978 E151: Então.  
 979 M146: É sim, é difícil, eles começam e vêem que não é simples, que eles realmente  
 980 têm que estudar, desistem, não têm empenho, eles querem que seja fácil .  
 981 E152: Aí, a, conversando com a coordenação, ela me falou: “mas o CELIN não  
 982 oferece formação pra eles lá? As aulas têm formação? É , bom. Olha o que eu  
 983 penso, duas coisas: primeiro, quando você dá aula de língua, você não se separa  
 984 assim, Eliane, professora de língua, Eliane, professora de estágio ( ) você , a sua  
 985 atitude, você como professora já é um referencial pra aquele aluno que está  
 986 aprendendo a outra língua. Você não deixa de ter os seus valores, a sua ética, né?  
 987 Não é. Então, quando eu trabalho língua especificamente, não quer dizer que eu  
 988 deixei de ser Eliane, então eu não vejo isso assim e pra fazer curso de formação  
 989 deles lá no CELIN, então nós fazemos aqui. O que eu acho que o CELIN pode ajudar  
 990 é nesse nível mesmo de língua e ter professores como referência pra eles, de  
 991 domínio de língua, de professores que tem, que passaram pelo curso de Letras, que  
 992 sabem o que é ser professor e que pra esses alunos dêem um atendimento  
 993 diferenciado, que é o que eu peço lá pra vocês sempre, que o aluno de Letras tenha  
 994 sempre um atendimento, assim, pensando que ele é diferente do outro mesmo, só.  
 995 Então, mas se só desse língua, se fosse possível não ser referencial,  
 996 mas((problemas de edição))  
 997 A29: E eu estou anotando algumas coisas aqui só pra gente não se perder, você  
 998 comentou, não sei se me perdi ali, você falou de pesquisa. Não sei se é você que  
 999 quer fazer pesquisa (), pesquisa no “o que fazer?”  
 1000 E153: Eu acho que dá, eu disse assim, que o material que eu estou coletando,  
 1001 essas, essa, toda experiência daria para fazer o ano que vem, analisar, né? Então,  
 1002 agora daria pra fazer isso?  
 1003 A30: Uhum, licenciatura única?  
 1004 M147: Impossível.  
 1005 E154: Uma possibilidade.  
 1006 A31: Repensar a avaliação.  
 1007 E155: Na licenciatura, Alessandra, não sei o que, que a Márcia pensa dessa idéia  
 1008 ((problemas de edição )) para quem já tivesse um embasamento .  
 1009 M148: eu não sei, eu não conheço todos assim, eu não passei por todos,mas  
 1010 geralmente eles elegem uma, assim, eles se dedicam mais  
 1011 A32: É, mas eles fazem isso durante o curso, né?  
 1012 M149: É, então por isso que eu falei, não tem assim como ...  
 1013 A33: Leva tempo para ...  
 1014 M150: Para descobrir.  
 1015 E156: Mas também não dá para gente fazer, por exemplo, a gente não sabe, eles  
 1016 fazem opção antes do Vestibular.  
 1017 M151: É, antes do Vestibular.

1018 E157: Para pensar assim, porque se ele não traz embasamento nenhum, não dá  
1019 para fazer, e no mesmo tempo que faz português, sair com um nível legal, porque...  
1020 M152: Não, não, porque, por exemplo, em inglês no primeiro ano você tem duas  
1021 aulas né? Não, são quatro pra língua, só que daí com relação ao português, quantos  
1022 que tem?  
1023 E158: Eles têm seis.  
1024 M153: Semântica, eh...  
1025 E159: É, exatamente....  
1026 M154: Tudo relacionado a...  
1027 E160: Todas as outras vão ajudando, né?  
1028 M155: Português. Agora inglês não, são quatro aulas ...  
1029 E161: E teoria literária é feito em português também, então nós só temos  
1030 ((problemas de edição)) e ainda de, linguisticamente falando, tudo. De conteúdo  
1031 gramatical, de tudo.  
1032 M156: Não tem como.  
1033 E162: Nós temos quatro aulas para fazer isso, daí tem literatura  
1034 M157: No terceiro ano só.  
1035 E163: No terceiro, né? Mas em compensação, para uma literatura que nós temos,  
1036 eles tem o português, eles têm a brasileira né? Com carga horária muito maior.  
1037 A34: A teoria literária.  
1038 E164: Teoria literária.  
1039 M158: Lingüística.  
1040 E165: Lingüística que não fala nada de estrangeira, não tem aplicada é só a  
1041 lingüística teórica só. Então se você, "ah, mas não é importante" Não nego que é  
1042 importante...  
1043 M158: É importante.  
1044 E166: Mas em termos de língua, de contato com a língua é muito pouco .  
1045 A35: Então, mais aula de língua?  
1046 E167: E como mais aula de língua?  
1047 M160: ((risadas)) como?  
1048 E168: Aí para mais aula de língua, então eles poderiam, talvez, aumentar o currículo  
1049 e eles fazerem fora e contar, a gente oferece e eles fazem fora, mas daí eles não vão  
1050 concordar, aí eu estou assim, sabe..  
1051 M161: É, assim ((problemas de edição))  
1052 E169: Nunca vão abrir mão das aulas, e de nenhuma disciplina pra melhorar inglês ,  
1053 não vão.  
1054 M162: Agora é complicado eles aceitarem também, eles aceitarem, né ? Mão única.  
1055 E170: Não, a única eles sempre quiseram, mas depois o Elias ((direitor da  
1056 faculdade)) comprou a idéia de que não, porque eu defendi com unhas e dentes e eu  
1057 continuo achando que () nós não temos muito, aqui na nossa região, o mercado de  
1058 trabalho não é muito grande para fazer só inglês. São duas aulas semanais, eu  
1059 sempre lutei pra que não fosse única para não tirar a possibilidade deles, mas agora  
1060 estou vendo assim que nós estamos chegando num ponto  
1061 M163: ou exige um conhecimento mínimo deles, né? Quando entrarem ou única. Aí  
1062 para ter o diferencial no quarto ano, senão vai continuar desse mesmo jeito .  
1063 E171: Vai continuar do mesmo jeito.  
1064 M164: Aí eles chegam no quarto ano, parece...  
1065 A36: E se segurassem esses alunos?  
1066 E172: E como segura se o mínimo, a nota é mínima para entrar em exame?  
1067 M165: Exame. Exame é muito fácil de passar. Meu Deus!  
1068 E173: Aqui toda a média é assim, ele, com cinquenta ele entra para exame e o  
1069 máximo que ele precisa ((problema na edição)) } aí você consegue perceber aquilo que  
1070 ele está querendo dizer, então o máximo que eu consigo fazer vai ser metade pra  
1071 forma e metade pra idéia do conteúdo e ainda com a metade do conteúdo eles  
1072 conseguem escapar.

- 1073 M166: Porque você entende, né?
- 1074 E174: Então não é assim totalmente. Só a Maria Augusta que não tem condições de
- 1075 ler o que ela escreve ((risadas)) ((problemas de edição))
- 1076 M167: Alguns alunos realmente, eles, é difícil realmente de você entender a idéia, o
- 1077 que ele escreveu, você viu a gramática toda errada, ele pode ter escrito errado, mas
- 1078 você entendeu o que ele quis dizer, você não vai dar nota?
- 1079 E175: Então, aí vamos privilegiar a forma sobre o conteúdo, está...
- 1080 M168: Isso. O que, que a gente quer?
- 1081 E176: Então, eu acho que isso nós deveríamos discutir né? Que foge totalmente da
- 1082 linha do curso () fonética com eles agora, e eles estão, primeira vez, eles começaram
- 1083 o tema do terceiro ano falando sobre o que, a importância de saber a fonética de
- 1084 língua inglesa para um professor de língua inglesa. E eles começaram discutindo,
- 1085 trouxe textos e tátátá e eles são unânimes em dizer, o terceiro ano, que eles acham
- 1086 que fonética deveria ter lá no primeiro ano, mas eles acham que deveria ter assim
- 1087 completo mesmo. Tipo, começou, sabe passa pelos, passa por todos os sons e sem,
- 1088 porque a gente vai fazendo. O nosso programa prevê alguns sons em cada ano e tal
- 1089 () e o ano passado quando perguntei, eles disseram assim, que eles queriam no
- 1090 terceiro ano porque eles teriam visto com a Maria no segundo, porque no terceiro
- 1091 eles teriam condições de assimilar, agora, totalmente diferente. Eles mesmo dizendo,
- 1092 que eles acham, que a gente deveria fazer fonética no primeiro ano porque senão
- 1093 eles passam o tempo inteiro sem saber o que os sons querem dizer, que eles
- 1094 poderiam ter um pouquinho mais de autonomia pra falar. Agora, também tem aí
- 1095 muita a crença de que se você souber como está ali no dicionário, você vai saber
- 1096 falar a palavra, para eles a cadência da língua, o ritmo, né? Não entra muito em...
- 1097 Muito bem, essa é uma coisa que a gente deveria discutir
- 1098 M169: Eles têm curiosidade no primeiro ano, eles perguntam, sabe. Tem curiosidade
- 1099 E177: Agora, o que, que você acha Márcia de, ao invés de, porque a Sônia já
- 1100 mandou um recado pra nós que quem for mudar o plano de curso é pra, pra falar né?
- 1101 Tem que ser em fevereiro e tal. Porque que a gente não senta e não vê, e não tenta,
- 1102 vê. Então vamos lá pessoal, tipo assim oficinas assim, ao invés de por bimestres. Ao
- 1103 invés de um tema. Fonética. Termina nesse grupo, vai no outro, vai no outro. Você
- 1104 lembra quando nós fizemos no, nesse ano que eu falo que é a fase áurea. Todas os
- 1105 professores de inglês tinham aulas no mesmo horário, então ...
- 1106 M170: Aham?
- 1107 A36: E se fosse obrigado, de repente, os alunos fizessem oficinas além da carga
- 1108 horária porque eles têm que cumprir em duzentas horas.
- 1109 M171: Tem.
- 1110 A37: Mas e um tanto dessa carga
- 1111 E178: Eles não querem considerar nem o CELIN como parte dessa carga horária,
- 1112 acredita? Nem parte, nem dez horas.
- 1113 A38: Porque daí se a gente fosse oferecer, se eles fossem obrigados, a gente teria
- 1114 que oferecer isso, lógico que de graça.
- 1115 M172: Uhum.
- 1116 A39: A gente teria que fazer projetos...
- 1117 M173: Projetos...
- 1118 E179: O problema, eu até comentei com eles, e fiz uma proposta, fiz um TIDE de
- 1119 *listening* e sabe com quantos eu terminei? Com quatro, não vale a pena por carga
- 1120 horária de professor a disposição pra fazer curso de extensão, porque eles não vem.
- 1121 Eles trabalham, moram fora, não tem (), e sábado eles não podem vir, então, eu
- 1122 tenho conversado e pensado bastante, o nosso aluno é o aluno trabalhador, o que,
- 1123 que nós vamos fazer dentro daquilo que nós temos? Daí a idéia
- 1124 A40: Mas daí nem o CELIN, porque se for pensar em trabalhador.
- 1125 E180: Por isso que eu te digo, oferecendo bolsa do CELIN.
- 1126 A41: Como é que ele vem aos sábados fazer curso ou sei lá.
- 1127 E181: Aí é que está, ele ganha, ele ganha a bolsa e não vem. Porque, no sábado,

1128 eles não podem vir. Alguns conseguem fazer, muito pouco. Lembra quando você  
 1129 dava aula a tarde?  
 1130 M173: Sim  
 1131 E182: Era pensando nos alunos de Letras, aqueles que podiam fazer.  
 1132 M174: Começou com uma turma grande de Letras, começou a trabalhar, foi  
 1133 dissolvendo, acabou.  
 1134 E183: Então, eu pensei assim, o que, que a gente pode fazer dentro da nossa real  
 1135 possibilidade, dentro do currículo, dentro do horário deles mesmo, né? Esse curso  
 1136 paralelo primeiro, era um curso que ele teria que fazer antes do aluno ingressar,  
 1137 aquela primeira idéia, de fazer quatro meses com um, mas fonética e outros, né?  
 1138 Isso daí, agora, só que fonética e os outros não dá, eu acho que se nós julgarmos  
 1139 importante, acho que isso é nós que temos que bater o martelo. Então, nós,  
 1140 professores de língua, achamos que tem que dar fonética, mas assim tipo um curso  
 1141 mesmo que termine, que comece e termine .  
 1142 M175: E eu acho que é muito importante, porque o futuro professor, ele vai pra sala  
 1143 de aula e tem palavras que ele não (), né? O aluno “como que eu falo”. Eles não têm  
 1144 idéia, eles não sabem usar o dicionário de maneira nenhuma. Não conseguem, o  
 1145 aluno a se ajudar sozinho, tem alguns que nem conseguem usar o dicionário. A  
 1146 primeira palavra que vê é aquela e acabou. Cada tradução assim.  
 1147 E184: Eu tenho uma impressão que não vai ser assim aquilo que vai resolver,  
 1148 M176: Ajuda né?  
 1149 E185: Mas ajudaria bastante pelo menos nessa busca sozinho pra preparar,  
 1150 sozinhos, uma coisa, uma aula mesmo, pra, ao ler um texto, pra saber como essa  
 1151 palavra. Isso é importante? Se a gente começar a pensar diante de tantos problemas  
 1152 maiores, nós vamos pensar no som. Bom, está na hora de mergulhar também, né?  
 1153 A42: É uma das coisas, né?  
 1154 M177: Acho que é pouca carga horária, tanta coisa, tanta coisa importante em língua  
 1155 inglesa que a gente acaba passando, passando, né?  
 1156 A43: De repente, sentar e rever novamente as ementas .  
 1157 M178: Tudo, só que são todos.  
 1158 A44: Aquela questão que você comentou hoje de manhã, Eliane, “nem que a gente  
 1159 quebre o pau entre nós”, mas vamos fazer alguma coisa, ou seja, vamos ...  
 1160 M179: O pessoal de inglês tem que concordar .  
 1161 E186: E ninguém ficar contra, por exemplo, a gente considera, o que, que a gente  
 1162 considera, por exemplo, de gramática que fosse o necessário que tivesse. A gente  
 1163 poderia fazer então, no primeiro ano, um ano assim de oficinas, embasamento, o  
 1164 primeiro semestre eu não sei. Então um de fonética, um de gramática , sabe, mas  
 1165 largar de medo da coisa, fazer mesmo e depois eles vão entender porque que aquela  
 1166 palavra não é daquele jeito, na gramática normativa, mas que adquire outro  
 1167 significado aqui, mas eles, se não sabem a outra, ele não sabe nem o que mudou ali  
 1168 M180: acho que esta é a minha frustração porque eu estou no primeiro e você fala  
 1169 assim “nossa, é tanta coisa” eles têm problema de gramática, “ah, mas como que eu  
 1170 vou trabalhar textos com eles, leitura, eh, então você fica assim, você não sabe pra  
 1171 onde você vai, daí você vê que não está adiantando  
 1172 E187: Agora, olha Márcia, se no primeiro ano nós conseguirmos e parece que tudo  
 1173 indica que a gente vai conseguir dividir  
 1174 M181: Uhum...  
 1175 E188: Olha, vamos supor que fosse a Alessandra e a Márcia. A Márcia poderia  
 1176 preparar fonética e a Alessandra preparar gramática , por exemplo, e trocar. Eu dou  
 1177 aula aqui na segunda-feira e você está lá na outra com gramática, né? Para as duas  
 1178 poderem fazer um trabalho legal, bem pensado, bem bolado sem () eu vejo que é e  
 1179 me parece uma alternativa pro primeiro ano, no segundo, o segundo eu estou me  
 1180 programando para entrar com fonética então porque estou terminando com o terceiro  
 1181 agora estou vendo que dá para enxugar algumas coisas. Nossa! Paguei quase  
 1182 trezentos para o Tomas pra gravar todas aquelas apostilas da aula da Marta ()



1183 gravou todas as leituras. Menina do céu pague!  
 1184 A45: Eu quero tirar uma cópia, é bem mais barato ((risadas))  
 1185 E189: ((risadas)) ah meu Deus, eu quase morri quando ele me cobrou  
 1186 M182: Ah, mas você tem que ter né? Você vai, você, falar...  
 1187 E190: Então, claro...  
 1188 A46: A minha dificuldade de trabalhar com eles, quando eu estava da outra vez aqui  
 1189 era porque eu não tinha material, o único material que eu tinha era aquele, um livro  
 1190 preto que tem ali no CELIN.  
 1191 M183: Ah tem.  
 1192 A47: Ah!  
 1193 M184: Eu não me lembro o nome, mas eu já...  
 1194 A48: *pronunciation*, alguma coisa, *pronunciation*.  
 1195 M185: Ah é, e é assim.  
 1196 E191: É, mas também sempre () também.  
 1197 M186: Bem complicado.  
 1198 E192: E o que, que eu vi então? Eu peguei aquela mais tradicional dela, a mais  
 1199 antiga, a maior. Deu três CDs e ele fez. Só que tem um problema, ele não é  
 1200 professor de fonética, ele não é professor, então o que, o que ele fez? Ele lia, tentava  
 1201 manter a velocidade mais lenta um pouquinho, né? Mas não tem assim, não é que  
 1202 nem estar a Marta que gravava tudo, né, da própria, ela pegava aqueles livros todos  
 1203 e fazia aquele recorte e outra coisa, por exemplo, a vogal "a" //kar// tal, então quando  
 1204 não tem quando ele //DENC// ele não fala //DANC// mesmo ilustrando a vogal "a",  
 1205 porque ele não tem noção. ( ) aí eu também lia estes pedacinhos com eles né? E o  
 1206 que, que aconteceu, eu expliquei: "olha como eles não falam a vogal assim".  
 1207 M187: É tem isso, né?  
 1208 E193: Onde ele mudava, eu voltava para o inglês britânico, então eu pensei que no  
 1209 ano que vem, começar com o terceiro ano no primeiro semestre, que rende mais, um  
 1210 bimestre fechar com esse, com fonética, () que.  
 1211 M188: Não resolve, tem que ser trabalhado em sala para eles perceberem a  
 1212 diferença do som.  
 1213 E194: Eu deixei todos os alunos do terceiro ano copiar porque...  
 1214 A49: Ah, então você vai me deixar copiar ((risadas)), você deixou os alunos...  
 1215 E195: ((risadas)) eu acho que a gente só, uma coisa também que você poderia  
 1216 anotar que é que eu acho que seria bom pra nós, o que fazer para responder esse "o  
 1217 que fazer?". Que nós tivéssemos assim um, um lugar que todo mundo pudesse, olha  
 1218 eu trabalhei essa, eu e a Karina tentamos fazer isso, só que depois ela foi embora,  
 1219 né, terminou. Assim o material que você produz, deixar ali, pra que a gente tivesse  
 1220 um banco de dados, já com a nossa cara, com nossos, com nosso, você, por  
 1221 exemplo, pegou na nossa realidade aqui ()  
 1222 M189: Tem material  
 1223 E196: Tem material e enriquece, tira, aumenta ou usa, né? A gente, então, produzir  
 1224 um material que todos pudessem usar.  
 1225 M190: Ah isso eu acho de suma importância porque, nossa, o que eu me bati atrás  
 1226 de material, na internet, atrás de livros, você não encontra, daí é difícil de trabalhar,  
 1227 porque quando você tem o livro, né? É certinho, você só acrescenta alguma coisa,  
 1228 agora quando você não tem nada...  
 1229 E197: E ainda tem essa, tem que fazer formação junto.  
 1230 M191: Nossa  
 1231 E198: Junto com a ementa.  
 1232 M192: Exatamente.  
 1233 E199: Que não é só.  
 1234 M193: Uhum, e como eu vou trabalhar gramática aqui dentro deste texto com, como  
 1235 trabalhar, né, tudo que a gente tem que trabalhar dentro de um texto.  
 1236 E200: E você se lembra quando a gente preparou aquela, você ajudou antes da  
 1237 gente, de você assumir outras turmas, que nós começamos o tema de amizade

1238 juntas lembra?  
 1239 M194: Lembro.  
 1240 E201: Então a gente pensou que fosse, que nós fossemos trabalhar dividindo. Então,  
 1241 eu me lembro que a Adriana: “ai, isso ai vai ser complicado, como é que sem  
 1242 material”, porque era a primeira vez que ela estava entrando na, na. E é mesmo, né?  
 1243 M195: O tempo, você toma um tempo pra preparar essas aulas que é incrível.  
 1244 E202: Mas se nós tivéssemos um banco de dados?  
 1245 M196: É.  
 1246 E203: Seria diferente porque então já teríamos ali uma unidade temática de música e  
 1247 moda, como é que é? Música e moda, né?  
 1248 M197: Foi, relacionei isso.  
 1249 E204: Eu já teria assim: amizade. A gente põe tudo lá, o site onde pegou e ainda as  
 1250 transparências, pronto. É um tema que vale a pena rever, a gente sugere pros  
 1251 alunos, se eles não quiserem  
 1252 M198: é porque eles que escolhem, né?  
 1253 E205: (?) mas se de repente se eles acham que uma idéia é boa  
 1254 A50: Nossa! O que eu acho que é interessante é que esse material guardado dá  
 1255 depois, para eles mesmo trabalhar, por exemplo, pra analisar esse material  
 1256 E206: exatamente  
 1257 A51: professor de prática(?)  
 1258 M199: e você acrescenta né, “ah isso deu certo” porque, lógico que tem muita coisa  
 1259 que você prepara e que depois você, que não dá  
 1260 E207: fica muito difícil  
 1261 M200: exatamente. Nossa!  
 1262 E208: eu vivo essa experiência ainda.  
 1263 M201: a gente “nossa, acho que eles vão adorar” depois você vê “nossa! Foi terrível!”  
 1264 ou o contrário, né? É interessante sim, porque ajuda bastante  
 1265 E209: então isso, eu acho que é uma coisa que é o que fazer assim que mesmo que  
 1266 continue, né? Com maiores {gesto com as mãos de alto}  
 1267 M202: mas é o que falta aqui também pra gente, pra inglês, a gente deveria ter uma,  
 1268 por exemplo, essa sala aqui, até a gente quase não tem acesso, mas assim pra  
 1269 estudo de material, ter tudo certinho aqui pro pessoal de inglês, porque fica rí bem  
 1270 mais fácil. Pensa bem. Os professores ficariam aqui, saberiam onde teria, por  
 1271 exemplo, revistas, onde tem material, onde procurar. Agora você vem, você fica  
 1272 assim, perdido. Tem muita  
 1273 E210: é, quando eu falava que poderia ser o Celin, o lugar que tá tudo junto na (?)  
 1274 do Celin, era pensando exatamente nesse, nessa possibilidade de fazer um lugar pra  
 1275 nós, mas daí há quem pense que nós estamos tentando separar assim, não é  
 1276 questão, o professor de inglês, às vezes, precisa mesmo. Você não tem como fazer,  
 1277 M203: Nossa, tem hora que você conversando com outro professor, você diz “ah, eu  
 1278 estou trabalhando com este tema”. “ah eu tenho um texto” ajuda tanto e tem hora  
 1279 quando você tá sozinho, tem hora que você vem no departamento e fica sozinho de  
 1280 manhã, você fica perdido, você entra na internet e não tem nada {} e não tem tinta de  
 1281 impressora, não tem papel, ah Jesus, tudo isso acaba com, você chega na sala de  
 1282 aula já motivada “Uh, consegui tudo que queria hoje”  
 1283 E211: e quando vai pro laboratório Adriana, você vê a diferença? quer ver aula, ai  
 1284 que tristeza, você não consegue, até eu anotei (?) na fala da Adriana.  
 1285 M204: laboratório de línguas?  
 1286 E212: é  
 1287 M205: eu nem levo porque com todos os alunos que eu tenho, não tem  
 1288 E213: não {} porque é que alguém faz o favor de mexer, que desliga tudo, e não  
 1289 funciona DVD, não funciona vídeo, não funciona mais nada, mas eu digo o  
 1290 laboratório de informática mesmo  
 1291 M206: mas você tem que reservar  
 1292 E214: cada vez que eu vou lá, eles não conseguem salvar no disquete o material que

1293 eles fizeram. Eu perdi aula todas as vezes, e é uma judiação. Eu acho que um, uma  
 1294 das {agora tem tanta coisa né,?} eles estão falando tanto que é fazer a parte  
 1295 lingüística, visual, a competência lingüística na internet, de fazer com as pessoas e  
 1296 tatata. Mas que jeito? Você não consegue mostrar pra eles? Então isso é uma coisa,  
 1297 uma coisa  
 1298 A52: e as escolas estão recebendo computadores  
 1299 E215: então, mas aqui, tem hora que você precisa, eh, quem deveria ajudar a gente,  
 1300 nunca ajuda. Aí você leva lá, tem linux, os al unos não tem linux em casa, então eles  
 1301 não sabem mexer, então não tem quem faça isso e depois arrumam, depois que todo  
 1302 mundo consegue entrar e achar as coisas lá, querem salvar pra poder, em casa,  
 1303 continuar o trabalho, aquela pesquisa foi toda jogada fora . Mas a tecnologia {}  
 1304 M207: aqueles fones de ouvido, você ficar meia-hora com aquilo, você não agüenta  
 1305 mais.  
 1306 E216: Eu ainda tenho usado com eles, porque eu passo filmes, né? Cada( tem ?)ali,  
 1307 e o som também, porque os nossos radinhos também né, faz favor, o s rádios do  
 1308 departamento não chegam som nem na metade da mesa, porque da í eles ficam  
 1309 loucos. Os do CELIN, alguns são bons, alguns também já estão porque né, ficam  
 1310 muito caros,né, não consegue. Então eu acho assim, lá o som é melhor, pelo menos  
 1311 o som, quando está funcionando, então eles ouvem bastante,né.  
 1312 M208: Uhum  
 1313 E217: é, mas{}  
 1314 M209: Nossa, o pessoal lá no fundo eles não ouviam  
 1315 A53: eu ia pra sala de aula, porque o nosso som também do ensino fundamental,  
 1316 não consegue ouvir numa distância de 2 metros  
 1317 E218: você levava  
 1318 A54: eu levava as caixinhas  
 1319 M210: pois é. Nós que temos que comprar o material pra levar em sala de aula?  
 1320 E219: então porque que a gente não consegue colocar lá na, na, na, pra  
 1321 Alessandra,{} mas também eu já tô sonhando, eu tenho facilidade em voar, meu  
 1322 Deus do céu  
 1323 A55: ah, mas o objetivo da pesquisa não é simplesmente deixar morrer não ((????))  
 1324 pra ver o que a gente pode estar fazendo, porque eu estudei aqui, afinal de contas,  
 1325 voltando aqui, estou sentindo o problema como professora {}  
 1326 E220: o que, que nosso aluno faz só com gramática, por exemplo, se for pra isso, ele  
 1327 não precisa ter curso de Letras anglo, porque aí ele vai pra um cursinho. Então, se  
 1328 nós temos e queremos que ela seja significativa na vida deles, eles têm que fazer  
 1329 coisas nesse mundo com essa língua que eles aprendem  
 1330 M211: Uhum  
 1331 E221: eles têm que ser melhores do que se eles não tivessem essa língua, eles tem  
 1332 que ser, eu acho que o professor de língua estrangeira tem que marcar a presença  
 1333 dele, não pra ser alienado, como eles falam que é a gente é e coisas assim e o  
 1334 departamento também fala, mas é mostrar sim,(o seu posicionamento?) aquilo que a  
 1335 gente estava discutindo de manhã. Então é assim, é, é importar, é copiar, até que  
 1336 ponto isto é copiar, até que ponto eu tô, eu sou livre pra pensar no que eu quero, eh,  
 1337 essas coisas assim. Então, se essa outra língua, se saber outra língua faz esse  
 1338 professor marcar a presença dele na escola e a formação dos alunos via essa língua.  
 1339 Então é porque ela é importante, mas então como é que isso acontece? Então, como  
 1340 é que a gente tem que fazer esse curso aqui chegar nesse nível de discussão. Com  
 1341 certeza que eu não concordo que seja gramática, aí não precisa de ter Letras não.  
 1342 Não é por aí que eu acho que tem que ser, agora, eh, eh, pegando esse g ancho  
 1343 então que eu estava falando, porque não a sala ambiente,hein, Alessandra, que nós  
 1344 estamos falando?  
 1345 A56: e aquele projeto da sala ambiente?O que aconteceu?  
 1346 E222: ah, falaram que a gente vai querer ficando escutando TV o tempo inteiro, que  
 1347 não sei o que

1348 M212: isso não, não fiquei(sabendo?)  
 1349 E223: eu pedi que fizesse  
 1350 A57: ela fez um projeto, não você fez um pedido  
 1351 E224: eu pedi, eu fiz um pedido, fiz um requerimento, que tivesse na sala de inglês,  
 1352 que a gente pudesse ter porque eu tinha feito duas salas só. Não, e daí os alunos na  
 1353 aula de inglês virassem, que tivessem televisão TV a cabo pra você, por exemplo, 10  
 1354 minutinhos da aula, bota lá na CNN em inglês  
 1355 M213: gente, mas no Santa Cruz, eles tem televisão e não é assim  
 1356 E225: o Estado vai ganhar uma por sala, sabia? Eu vi o projeto  
 1357 M214: tem televisão, tem DVD e não é por isso que nós ficamos assistindo televisão  
 1358 nada. Então, a hora que eu quero usar um CD, por exemplo, tem um rádio que não  
 1359 funciona direito, eu coloco no DVD, que é muito melhor  
 1360 E226: e eu pensei em usar mesmo a TV a cabo pra que eles tivessem momentos de  
 1361 ouvir  
 1362 M215: programas, né?  
 1363 E227: Ouvir ali um noticiário, por exemplo, em inglês, pra eles se acostumarem.  
 1364 Como é que nós fazemos listening? A gente vai naquele laboratório que não  
 1365 funciona, os nossos cdzinhos, as nossas coisas {}vai, porque se não copia de um,  
 1366 copia do outro, ou também {}porque daí das 9:20 as 9:30, porque se eles, pronto, 10  
 1367 minutos, das 9:20 as 9:30, um noticiário pra ver se eles tivessem contato com esse  
 1368 inglês ou ainda um pedaço de filme, mas daí acharam que o professor iria virar a  
 1369 aula só de notícia, de ficar vendo televisão, né e cortaram, não deixaram. O Carlinhos  
 1370 concordou em por  
 1371 A58: foi feito reunião?  
 1372 E228: foi Alessandra, foi feito, e votaram contra, falei de novo "Carlinhos, sabe  
 1373 aquela proposta?" ele falou "mas eu não vejo assim, vamos de novo conversar, acho  
 1374 que a gente tem que fazer", sugeri a texto-teca pros alunos, então se fosse uma sala  
 1375 ambiente, vamos supor que aqui tivesse duas né. Então o primeiro ano vem pra cá,  
 1376 aqui você consegue ter revistas, você colocaria tudo aí, você prepara tua aula aqui.  
 1377 Essa é uma, eu acho que isso é um caminho  
 1378 M216: uhum  
 1379 E229: um caminho interessante pra línguas que ajudaria e, ai, ai, olha que são coisas  
 1380 e não é falta de tentar  
 1381 A59: uhum, porque "o que fazer" já tem bastante coisa  
 1382 E230: A Sandra me disse assim, olha Edcleia você tem que se acostumar com a  
 1383 idéia. Quando ela saiu daqui, você tem que acostumar que você põe umas idéias  
 1384 que o pessoal vai aceitar daqui a 5 ou 6 anos. E aí eu fico ansiosa, agoniada, porque  
 1385 eu queria que as pessoas vissem que isso é importante e daí não sai, eu fico tão  
 1386 chateada, eu fico frustrada, mas não morre a idéia, fica lá, fica lá. Até que  
 1387 M217: é porque se você pensar em português, em português nós temos jornais,  
 1388 revistas  
 1389 E231: tem um mundo aí fora, em volta com tudo  
 1390 {}  
 1391 M218: é mas você poderia fazer esse relatório, mas poderia por exemplo planejar a  
 1392 sua aula, eh, nesse bimestre nós vamos assistir tal programa lá em três aulas, nós  
 1393 vamos, lá, assistir, até pra ver, porque é diferente você assistir um filme, é diferente  
 1394 você assistir um programa, ou um noticiário. Nossa, o inglês, você, é totalmente  
 1395 E232: a gente (?) a postura, atitude, o gênero inclusive, a  
 1396 M219: então, eu acho que eles tem que ter contato né com esse inglês  
 1397 E233: então está na hora de nós voltarmos a carta, pedir, fazer um requerimento em  
 1398 nome da área que, que,  
 1399 M220: então  
 1400 E234: que a gente gostaria de ter esse, porque é um recurso, meu Deus, que ficaria  
 1401 M221: mas aí, pra isso acontecer, daí volta aquela questão. O grupo, os professores  
 1402 de inglês tem que sentar e vamos decidir então, o ano que vem, o que, que nós

1403 queremos?  
 1404 A60: não sei, eu acho que seria a pergunta três já, vocês já estão respondendo  
 1405 (risadas do grupo)  
 1406 A61: mas não tem problemas, ótimo. Depois nós separamos  
 1407 E235: depois você separa  
 1408 A62: não tem problema algum  
 1409 E236: então nós temos pouquíssimas condições, mas nós temos uma abertura  
 1410 A63: que condições nós precisamos, mas assim, o que. que dê pra acontecer  
 1411 também, né? Porque algumas coisas, por exemplo, o linux, não depende da  
 1412 instituição, o sistema linux veio pra todo o Brasil e isso é uma coisa do governo, é  
 1413 uma briga de, de programa, não de programa.  
 1414 E237: ah, mas só aqui que tá assim, porque eu vejo nas outras e todo mundo  
 1415 trabalhando com  
 1416 A64: o linux? Nas escola está instalado, tudo, o linux.  
 1417 E238: ah, a escola que você fala  
 1418 A65: o Estado, porquê? Porque o linux você não tem uma carga de imposto que a  
 1419 microsoft tem,  
 1420 E239: que a microsoft tem  
 1421 M222: então, eu comecei a lidar e a mexer com o linux e não achei tão difícil  
 1422 A66: não, é uma questão de se acostumar, só que. A questão está aí, você grava um  
 1423 documento em casa, e, às vezes, não consegue abrir, agora eu, eu tô aprendendo a  
 1424 fazer essa, como que eu gravo pra poder abrir no linux  
 1425 M223: tem, tem, mas o problema é que não tem ninguém aqui nesta faculdade que  
 1426 te ajude  
 1427 A67: a gente tem que fazer isso  
 1428 M224: é, eu to aprendendo sozinha  
 1429 A68: quebrando a cara  
 1430 M225: sozinha e cadê a pessoa?  
 1431 E240: e demora, porque você roda toda vez e é complicado  
 1432 M226: é, né porque você teria que ter, né  
 1433 E241: mas eu acho que até o linux era o menor dos problemas  
 1434 M227: é exatamente o que eu iria falar  
 1435 E242: se nós tivesssemos a televisão, o , o { } não, o Carlinhos falou que tem dinheiro  
 1436 pra isso, dá pra por televisão, TV a cabo. Ele falou isso e realmente nessa, faz um  
 1437 mês mais ou menos, tive uma reunião com ele, e que ele quer, que tenha textos pros  
 1438 alunos, falou se nós queremos assinar, se a gente quer mais alguma coisa, porque  
 1439 os alunos precisam ter mais contato com, com inglês, que eles precisam ter mais,  
 1440 senão não tem jeito, ninguém melhora a escrita se não lê né?  
 1441 M228: é pegando esse gancho, porque não sei quando vocês preparam a aula,  
 1442 quando vocês precisam, por exemplo, de uma sala que tenha um vídeo, que tenha a  
 1443 televisão, que tem o data-show, né? Você não consegue, você prepara uma aula, aí  
 1444 ou você reserva ou no dia, aí tem outro professor, não sei o que, que aconteceu, deu  
 1445 problema, reservaram duas, é complicado. Você usar os recursos tecnológicos que  
 1446 nós temos. Tem, mas você não consegue, você tem que preparar pra, imagina, como  
 1447 que você vai programar que daqui a 15, 20 dias você dará uma aula  
 1448 E243: é, eu não consigo, eu não sei nem o que eu vou fazer a noite  
 1449 M229: uhum  
 1450 E244: eu tenho o tema, mas eu só, chegando a hora  
 1451 M230: então assim, se tivesse uma sala, pelo menos, pra inglês, seria muito melhor.  
 1452 Agora a gente não tem pra faculdade toda, quantas salas que nós temos? Que tem  
 1453 televisão, vídeo  
 1454 E245: mas ele disse, e eu acho que vale a pena voltar a carta, porque ele, várias  
 1455 vezes, não faz nem um mês,  
 1456 M231: então a gente tem que  
 1457 E246: e ele garantiu que é possível comprar, instalar TV pra todas as salas de Letras

- 1458 M232: ah, então tem que ir atrás mesmo  
 1459 E247: é um recurso pra listening que eu acho e pra nós professores, porque nós  
 1460 vamos ter que escrever na hora, ouvir com eles e saber o que está falando lá, não é?  
 1461 ((risadas))  
 1462 E248: não é? É um exercício pra nós, vamos aprender juntos com eles. E ()  
 1463 M233: () “não tenham medo de errar, porque todos erramos.” Então isso seria  
 1464 interessante, imagina, o professor vê o aluno ajudando, essa troca, que bacana()  
 1465 E249: e principalmente o grupo trabalhando junto  
 1466 M234: é  
 1467 E250: se não tiver, não resolve muito, se o grupo cortado, cada um pra lá e pra cá.  
 1468 Esfacelado, e fala assim, ah mas a gente apresenta o plano de ensino pro colegiado,  
 1469 ah mas ali ninguém discorda do plano, porque, () se nós que tal que você faz isso,  
 1470 isso, isso, e faz, e olha como é que ficou. É bem diferente,() de vez em quando a  
 1471 gente faz assim, você poderia acrescentar isso, mas ninguém mexe naquela aula,  
 1472 não é  
 1473 M235: não, normalmente não. Você faz, apresenta e pronto  
 1474 E251: então, antes de ir pra lá, pra apresentar, nós poderíamos sentar e fazer o  
 1475 nosso em conjunto  
 1476 A69: eh, de que forma a gente poderia estar levando isso daí para o coletivo. A gente  
 1477 poderia estar pensando, no caso a Belinha e a Soraia que faz parte  
 1478 M236: uhum  
 1479 A70: por enquanto, mas de que forma nós poderíamos estar levando isso daí?  
 1480 E252: quando você quer?  
 A71: o mais rápido possível, sempre assim  
 1481 M237: pra ontem  
 1482 E253: Deus queira que eu termine o mais rápido possível ( (risadas))

((a partir deste momento começa a discussão de como esta discussão pode ser levado para o coletivo de trabalho))

#### ANEXO 4: Coletivo de trabalho

1 A1: Hoje, nós temos mais duas participantes, né? Pra esta última etapa da coleta de  
 2 dados. Eh, como a pesquisa, eh, que eu to desenvolvendo, tem dois grandes temas,  
 3 né, que são assim, bem atreladas que são a formação inicial e o trabalho docente  
 4 dentro do ensino superior. Eu acabei dividindo, limitando um pouquinho em quatro  
 5 perguntas, né, que é a percepção de formação inicial e com isso fui coletando, fui  
 6 tentando no ano passado, trabalhar através da coleta, né? a percepção do que vem a  
 7 ser o trabalho docente dentro do ensino superior pra elas, as dificuldades encontradas  
 8 e aí pra terminar, qual o papel então da disciplina de LI dentro dessa formação inicial.  
 9 Nós tivemos a primeira coleta, o primeiro momento, a primeira etapa em março, final  
 10 de março, início de abril. A primeira entrevista foi feita com a Márcia, né, pra gente  
 11 começar a trabalhar algumas destas questões, depois eu fiz a primeira entrevista com  
 12 a Eliane que tivemos problemas na filmagem, não foi filmado, não saiu nada, não foi  
 13 editado nada. Tive que refazer essa entrevista que acabou sendo depois das aulas,  
 14 que foi o segundo momento da coleta. Eu fiquei aproximadamente um mês em cada  
 15 turma, filmando, registrando todas as aulas, eh, novamente tivemos problemas de  
 16 edição nas aulas da Eliane, Eliane não sei não, hein ((risadas)) eh, acabou saindo  
 17 somente o áudio pra edição final. Eu tenho todas as aulas filmadas, editadas, mas na  
 18 hora, eh, de fazer a edição somente das partes que eu tive que selecionar, né, pra  
 19 gente fazer o terceiro momento, eh, aquelas partes saíram somente com o som, né?  
 20 Mas assim, ainda bem que eu tenho o original também, que é filmado pra poder  
 21 trabalhar na, na análise. Eh, feito isso, eu selecionei esse material, alguns momentos  
 22 da sala de aula, pra poder estar discutindo com elas, depois num terceiro momento  
 23 que é chamado dentro do interacionismo sócio-discursivo, dentro desse quadro que é,  
 24 um quadro teórico e metodológico que tem uma conceitualização, que tem  
 25 metodologia próprias e algumas emprestadas também de outras disciplinas, né, da  
 26 ergonomia, das Ciências do Trabalho, eh, alguns conceitos assim, muito importantes  
 27 que eu assim acho muito próximas da Análise do Discurso, inclusive alguns  
 28 procedimentos de análise que são parecidos, eh, e a gente acabou então fazendo a  
 29 auto-confrontação, que é aquele momento em que elas puderam assistir essas partes  
 30 selecionadas e puderam dizer, eh, coisas, o que elas pensavam sobre aquelas aulas,  
 31 sobre o trabalho delas, sobre a formação, ou seja, sempre baseado nessas perguntas  
 32 né. Também foi feito separadamente, esse terceiro momento, depois nós fizemos um  
 33 outro momento com as duas juntas em que elas puderam assistir as aulas uma da  
 34 outra, as duas e elas tiveram oportunidade também de ler uma transcrição, ainda bem  
 35 verde, né, pois foi uma época em que eu estava coletando e transcrevendo ao mesmo  
 36 tempo, uma da outra e puderam também falar sobre o que elas perceberam,  
 37 confirmaram ou de repente até contrapor sobre algumas coisas que elas tinham  
 38 falado antes ou percebido até então. E esse último momento da coleta, que é o  
 39 coletivo de trabalho, é o momento que elas vão, eh, eu fiz uma proposta pra elas de,  
 40 de estar levando pro coletivo, de que maneira a gente poderia estar levando pro  
 41 coletivo, né. Isso tudo faz parte dos procedimentos eh de coleta de dados e  
 42 instrumentos pra análise também dentro do interacionismo sócio-discursivo, né. Eh,  
 43 qual é o objetivo do coletivo de trabalho? É socializar as discussões que foram feitas  
 44 com elas, né. Então, eu perguntei, “como é que vocês gostariam de levar?” por  
 45 exemplo, a Borghi, terminou a dissertação em 2006 em Maringá, ela, eh, conversando  
 46 com as participantes, com as professoras-participantes, as professoras falaram: “ah, a  
 47 gente gostaria de fazer, então, um pôster pra mostrar pra nossas colegas de trabalho.  
 48 Eh, sobre o que a gente discutiu. Em outras pesquisas, as pessoas, às vezes, levam  
 49 as aulas mesmo, filmadas, aquelas seleções que a gente discutiu, leva pra discussão  
 50 do coletivo. Eh, conversando sobre essa proposta, o que a gente poderia estar  
 51 fazendo pra levar, elas acharam que, de repente, levar as perguntas, algumas

52 perguntas que eu fiz, né, pra discussão, daí com o coletivo que poderia ser vocês,  
 53 poderia envolver mais professores, poderia envolver os alunos. Então, a gente ficou  
 54 discutindo, né, como é que a gente faria esse primeiro momento. Podem haver outros  
 55 momentos? Podem, né. A minha coleta de dados termina aqui, né, mas como ela é  
 56 uma pesquisa que ela, de alguma maneira, intervém, que a gente acaba, né, fazendo  
 57 essa intervenção. Então, a gente pode dar continuidade sim, depois desse coletivo,  
 58 né. O primeiro passo agora é começar a socializar essa discussão que a gente está  
 59 fazendo, depois a gente pode, estar pensando o que a gente pode estar fazendo a  
 60 partir daí, afinal de contas, a gente é um grupo de trabalho, não somente nós, né, mas  
 61 tem um grupo grande aqui que a gente pode estar ampliando, eh, seria isso, eh,  
 62 alguma dúvida? Só pra vocês, só pra contextualizar, porque as duas estão vindo hoje,  
 63 né, as professoras.

64 E1: Você pode me emprestar uma cópia?

65 A2: Posso. Não tem problema não. () Bom, e as perguntas, eh, nós fizemos a auto-  
 66 confrontação cruzada, eh, demorou cerca de 3 horas, né, esse último momento. É  
 67 engraçado como que de uma etapa pra outra o tempo foi, foi se esticando, né, os  
 68 nossos momentos de conversa foram se esticando. É muito interessante notar isso. E  
 69 só que o que vocês estão recebendo aí dá aproximadamente 50 minutos somente, né  
 70 que é realmente, a parte da discussão dessas perguntas, elas me falaram “ah, por  
 71 que não levar essas perguntas pro coletivo?” Então, eu trouxe somente a transcrição  
 72 das questões, né, que é: qual é o papel da disciplina de língua inglesa na  
 73 formação? aí, O que fazer, então? Se o papel é x e y, o que fazer então pra gente  
 74 conseguir, de alguma maneira, trabalhar dentro daquilo que a gente acha que é o  
 75 papel da disciplina de LI? Que condições, então, a gente precisa pra isso? Condições  
 76 de trabalho, condições que a gente precisa? E a outra discussão, a gente não vai  
 77 fazer hoje, que é como levar pro coletivo que é o que a gente fez no outro momento,  
 78 né?

79 C1: Uhum

80 A3: que eu discuti com elas. É interessante, surgiu uma pergunta nessa, nessa auto-  
 81 confrontação, que a Márcia levantou: “o que que a gente quer?” A Márcia coloca num  
 82 momento e daí elas começam discutir, não me lembro se é na página quatro, mas a  
 83 Márcia “o que a gente quer, né? Então, qual é o papel da disciplina e ela começa “o  
 84 que a gente quer?” e é feito toda uma discussão aí de, acaba sempre atrelado  
 85 formação inicial e trabalho docente dentro do ensino superior. Alguma dúvida,  
 86 meninas?

87 C2: eu gostaria de saber, eh. Porque na verdade, eu imprimi, mas eu não li de novo,  
 88 eu li no final do ano, agora, então, não está muito fresquinho na minha cabeça. eh,  
 89 essa questão: qual é o papel da disciplina da língua inglesa na formação é a partir  
 90 disso que a gente vai discutir? Então você poderia retomar isso daí pra gente pra  
 91 poder discutir, né? E daí, acho que vamos discutir nós quatro.

92 A4: é que pra levar pra esse coletivo, como as duas participantes, assim desde o  
 93 início, são a Márcia e a Eliane, por isso que eu perguntei como poderia ser levado, eu  
 94 não iria nem participar dessa discussão, né? Não sei se vocês se lembram. A Eliane  
 95 até falou “você não vai participar, muito cômodo, né? Eu falei “não, eu vou ficar como  
 96 como pesquisadora, mas não tem como, não existe neutralidade, eu sei que não vou  
 97 conseguir não discutir, mas a Márcia e a Eliane, né? Mas a Márcia e a Eliane, nesse  
 98 momento, poderiam estar falando neste momento quais são esses papéis pra elas,  
 99 né? E essas perguntas que nós discutimos, né? Por isso, eu passei esse material. Eu  
 100 selecionei aqui trechos, eu não sei como que () se vocês leram, a Márcia falou que  
 101 nem leu.

102 M1: eu não li, pra esse encontro eu não li.

103 E2: eu li no final do ano passado também, eu realmente estou, estou, eu não sei se  
 104 salvei em outro lugar, porque eu não consegui achar, se você quiser fazer a seleção...

105 A5: Posso

106 R1: Eu não sabia assim como deveria proceder, mas eu sugeri pra, se eu não tivesse



107 muito fora, pra Alessandra, que até pra nossa interação mesmo, né? De repente, a  
 108 gente poderia ir vendo, seguindo juntas, e daí vocês falam aonde devem falar aonde  
 109 tem que falar  
 110 C3: mas ler tudo isso aqui agora?  
 111 R2: eh, bom, a princípio, eu havia pensado assim que é pra ver tudo que está aqui,  
 112 né, agora você está falando em seleções.  
 113 A6: se a proposta era discutir as três perguntas, eu selecionei somente a partir de  
 114 quando elas começaram a responder as perguntas.  
 115 R3: ah, bem pontual  
 116 A7: bem pontual, né?  
 117 R4: então, ta.  
 118 A8: É lógico que daí na discussão, tanto é que nossa discussão demorou. Olha só,  
 119 entre tantas páginas, tem somente algumas páginas selecionadas, porque a gente  
 120 acaba falando sobre outras dimensões, outros aspectos do trabalho docente, porque,  
 121 afinal de contas, vai entrar.  
 122 4C: deu 3 horas de entrevista?  
 123 A9: 3 horas  
 124 C5: ,né, então  
 125 A10: mas aqui só 55 minutos: 14 páginas  
 126 C6: ah, então aqui não está toda a entrevista  
 127 A11: não  
 128 C7: ainda falta?  
 129 A12: ainda falta  
 130 E3: você selecionou as páginas que você achava mais ()  
 131 A13: não. Essas 14 páginas, não, eu selecionei aqui as respostas para o debate, mas  
 132 ao responder essas quatro perguntas deram 14 páginas, mas  
 133 E4: então depois das três horas, você fez uma seleção?  
 134 A14: Não, eu fiz direto daquele momento em diante. A seleção, foi feita para análise.  
 135 E5: Então, mas isso que a Sônia está perguntando então, não é?. Aqui tem 55  
 136 minutos, quer dizer que 2 horas e pouco não estão aqui. Ta, e essas partes que estão  
 137 aqui são trechos, você selecionou desde o começo ou do começo até x ou?  
 138 A15: essa parte que está aqui, foi quando a gente começou a discutir na parte da  
 139 tarde. A gente começou de manhã, como deu mais de três horas, nós tivemos 1:30  
 140 quase 2:00 horas de manhã e a gente retornou à tarde, porque eu comecei as  
 141 perguntas antes da gente sair e a gente viu que não ia conseguir concluir a discussão  
 142 das perguntas de manhã, né, já era quase na hora do almoço.  
 143 E6: Uhum  
 144 A16: e a gente retornou a tarde pra fazer discussão das perguntas. Então, o que eu  
 145 tirei daqui, depois que a gente discutiu as perguntas, eu tirei o final que era “como  
 146 levar para o coletivo” que também tem ()  
 147 E7: então você tirou toda a parte da manhã, né?  
 148 A17: Uhum, tirei toda a parte da manhã  
 149 E8: você se lembra o que ficou na parte da manhã? Só pra fazer um background  
 150 assim só pra saber como é que essas daqui saíram?  
 151 A18: eh, essas perguntas a gente começou () na parte da manhã vocês comentaram  
 152 sobre as aulas, sobre o trabalho e as dificuldades que vocês tinham, com relação ao  
 153 trabalho, com relação a formação, as dificuldades de trabalhar língua e formação e, a  
 154 tarde, né? Vocês, Nós acabamos retomando quando a gente fala do papel, vocês vão  
 155 falando, de novo, sobre as dificuldades, vocês falam do papel, mas vocês acabam  
 156 colocando essas dificuldades que vocês sentiam, né? Agora, o que a gente pode  
 157 estar fazendo pra não ler todo ele. É que eu pensei que vocês tinham selecionado  
 158 também as respostas das perguntas.  
 159 E9: Na verdade Alessandra eu acho que a gente fica um pouco perdido na sua  
 160 pesquisa. Desde a primeira vez que a gente está, eu me proponho sempre, como  
 161 você sabe, a te ajudar no que for preciso. Mas eu não senti uma uma, a gente vem

162 sem saber meio o que é, meio perdido assim, no bom sentido da palavra. Ou seja,  
 163 gente vem com nada pré- preparado antecipadamente, previsto, estudado pra  
 164 responder coisas que você possa perguntar já assim baseado em. A gente faz aqui o  
 165 que vai surgindo, mas por isso mesmo acho até que, talvez, a gente demore mais do  
 166 que é preciso pra fazer, porque ()  
 167 A19: eh,  
 168 R5: aquilo que você estava perguntando em termos de organização, né?  
 169 E10: é  
 170 R6: aquilo que você tinha selecionado aqui, por exemplo, lá na pergunta ()  
 171 A20: posso interromper um momento?  
 172 R7: exato  
 173 A21:é porque quando fiz a proposta de levar pro coletivo de trabalho, eh, , eu  
 174 perguntei como vocês gostariam de levar pra discussão, o que a gente poderia estar  
 175 levando, sobre o que ficou desse ano todo  
 176 R8: Uhum  
 177 A22: né?: “vocês querem levar as aulas que foram filmadas? Querem fazer um  
 178 pôster? Um seminário? ((olhando pra professora Eliane)) até discutiu-se a  
 179 possibilidade de fazer um seminário, talvez até chamar os alunos, de repente. Como  
 180 vocês gostariam de fazer. Você até comentou “ah, posso pegar o data -show, de  
 181 repente”.  
 182 E11: Uhum  
 183 M2: Uhum  
 184 A23: então assim, era uma questão que vocês iriam apresentar as perguntas  
 185 E12: então, mas daí depois ficou definido que não, que num posterior, se fosse o caso  
 186 do grupo todo resolver, ((Márcia olha pro relógio)) né, eh,que nós faríamos isso com  
 187 os alunos depois,né? Pra fazer uma ()  
 188 A24: É, com os alunos a gente achou que ia ser muito  
 189 E13: que agora é melhor fazer entre nós  
 190 A25: que seria o primeiro momento somente entre nós  
 191 E14: é, mas é isso que eu estou dizendo. Nascem muito, os nossos encontros tem  
 192 nascido muito assim do, das, daquilo que a gente está vendo do que você filmou, né,  
 193 das aulas, como do que a gente sente ao ver, o impacto, vendo a gente dar aula, por  
 194 que eu fiz aquilo, por que eu falei aquilo, ou qual é, por que eu fico sempre ali  
 195 ou por que, ao discutir tudo isso, foi saindo, e surgindo também os problemas que nós  
 196 enfrentamos de ser professores  
 197 A26: Isso mesmo  
 198 E15: do ensino superior da área de inglês, especificamente aqui na [nome da  
 199 instituição] assim como é que estaria isso. Então, nasce tudo desse, sem nada  
 200 preparado anteriormente, mas dessa discussão, dessa análise e tal. E depois então, o  
 201 que que nós vamos fazer agora? Eu nem sabia que tinha que compartilhar. Daí, a  
 202 Sandra colocou que era, que esse tipo de pesquisa, ela tem um momento, que depois  
 203 ela entra, pega um geral, que a gente vai dividir com os demais as nossas, o que nós  
 204 encontramos e pensamos. Ou seja, no nosso caso, o que nós temos visto e as  
 205 conclusões ou a, assim o que nós sentimos que seria bom que acontecesse ou ainda  
 206 que não tivesse mais, ((você vê?)) é isso que nós queríamos dividir com vocês. E por  
 207 ela ser também do curso agora, né? [risadas] então e, a, a partir daí, seria  
 208 C8: então, mas aqui tem as três perguntas, na parte da tarde que você transcreveu tá  
 209 tudo aqui e você tem anotado as partes pra ser discutido. Acho que a gente podia já  
 210 começar ((vozes ao mesmo tempo))  
 211 E16: Isso que a Rose estava sugerindo [vozes ao mesmo tempo]  
 212 C9: não, mas não tudo, só das partes que você selecionou  
 213 A27: eh, esse procedimento da coleta de dados, ele não é um procedimento de coleta  
 214 que é assim tão conhecido, eh, no Brasil. Então, eh, é difícil mesmo, né, fazer a  
 215 coleta, eu senti bastante dificuldade, porque eu também fui descobrindo como fazer,  
 216 fazendo, lendo antes, mas fazendo, porque é uma experiência, ló gico que eu não

217 tinha passado () mas faz parte dessa coleta essa, não essa preparação prévia, não  
 218 agora – do coletivo sim – mas os outros momentos que a gente teve anteriormente  
 219 não era mesmo momentos que teriam que ser preparados antes. Eu que tive que me  
 220 preparar, né? Eu tive que selecionar, eu tive que trazer o material pra vocês. Agora o  
 221 coletivo era um momento que poderia ter qualquer proposta, né, assim de como levar  
 222 para esse coletivo. Então foi em forma de discussão, foi escolhido que nós  
 223 trabalharíamos com os professores aqui. Eu não achei necessário trazer a transcrição  
 224 de como foi “como levar isso para o coletivo”, né, porque não faz parte aqui, pra nós,  
 225 do que a gente vai discutir. Vai aparecer depois, mas não vem ao caso aqui. Bom, a  
 226 primeira pergunta, qual o papel da disciplina de LI na formação? Nós temos aqui, no  
 227 início, vocês respondem e lá no finalzinho, em alguns momentos acabam aparecendo  
 228 também, né? Então vamos lá, as letrinhas, letra E = Eliane, eu deixei assim por  
 229 enquanto porque a gente ainda está na fase de coletas e M de Márcia e A de  
 230 Alessandra. Não coloquei A para Márcia porque teríamos duas letras as. Eu acabei ,  
 231 acabei deixando por enquanto. Uhm, vocês querem que eu leia em voz alta, ou  
 232 alguém quer ler as respostas da Eliane e depois a Márcia já responde, é somente o  
 233 primeiro e o segundo parágrafo. ((pausa)) Vocês preferem que eu vou lendo ou  
 234 E17: quer que eu leia e ela lê o dela  
 235 C10: É, acho que cada um lê o seu, né?  
 236 M3: tá  
 237 E18: Agora retomando a idéia, a pergunta da Alessandra, qual é o papel da língua  
 238 inglesa então nessa, da língua estrangeira ou da língua inglesa, não sei, né? Na  
 239 formação? Ah, é tão ruim ler transcrição né gente, porque as sim do jeito que a gente  
 240 falou ((risadas)) Ui. () Isso daí, por exemplo, eu acho fundamental. Não é porque está  
 241 em língua inglesa ou língua portuguesa, eles têm que aprender a ter ética, eles têm  
 242 que aprender a respeitar os outros ali, ao professor que está na frente, ao colega que  
 243 está representando este professor, porque quando eles estiverem na frente, como é  
 244 que eles vão lidar com uma situação dessa ((a professora refere-se a conflitos entre  
 245 alunos em sala de aula discutido pela manhã e início da tarde)) a gente estava  
 246 discutindo de manhã, uns problemas que, que eles, que, ah devo falar também que a  
 247 Alessandra filmou o segundo ano, as aulas do segundo ano, e da Márcia  
 248 M4: do primeiro ano  
 249 E19: Uhum.  
 250 5M: bom deixa eu ler aqui. “Isso que eu sempre coloco pra eles, né? Então” ,  
 251 vixi.((risadas)) “e, quando né? E quando for você? E quando você estiver na sala de  
 252 aula e seus alunos, ninguém,” Ai meu Deus.  
 253 E20: é difícil mesmo  
 254 6M: “né, estiver prestando atenção e daí? Parece assim, que na hora, todo mundo,  
 255 né, presta atenção.” Ai, é terrível!  
 256 E21: é, na verdade, você quis dizer assim, né, quando a gente chama a atenção, fala  
 257 “gente, e daí vocês não estão prestando atenção e quando vocês forem professores?”  
 258 M7: Uhum  
 259 E22: naquele momento todo mundo fica quietinho , mas dali a pouquinho ((risadas))  
 260 8M: Nossa  
 261 C11: então gente, o que vocês estão discutindo sobre o papel da disciplina da  
 262 disciplina de LI, se eu entendi assim, foi que, pra você  
 263 E23: não o papel, nós estamos discutindo de modo geral na formação, né, da  
 264 disciplina. E, nesse momento que a Sandra falou, eu levantei a idéia de que,  
 265 independentemente de qual seja a língua, portuguesa ou estrangeira, inglesa, lá. De que  
 266 todos deveriam trabalhar com a ética mesmo, a postura dele, que eles não respeitam  
 267 muito o professor, tinha sido depois daquele colegiado que as meninas disseram que  
 268 a Edileuza disse que o segundo ano colocou o pé em cima da carteira, lembra?  
 269 Então, estava tudo aquilo quente assim, mas de qualquer maneira, nós estávamos  
 270 discutindo isso, que também é, faz parte da formação, estar, eh, ensinando a ter ética  
 271 e aí a gente estava discutindo isso, que a Márcia a gente fala, eles param de

272 conversar, dali a pouquinho ((sorriso))  
 273 R9: Posso, posso interferir um pouquinho? Você não, vocês não acham assim que, de  
 274 repente, eh, talvez tenham fugido um pouquinho da pergunta porque, qual é o papel  
 275 da disciplina de LI, tudo bem, você falou lá “não é porque(né) está em língua inglesa  
 276 ou língua portuguesa, né” essa questão é essencial mesmo.  
 277 E24: Uhm  
 278 R10: mas e com relação, relação assim específica ao papel da língua inglesa  
 279 E25: () discutir ao longo das perguntas  
 280 C12: então vamos ver tudo o que vocês falaram  
 281 A28: É()  
 282 9M: É()  
 283 E26: eu acho também , é mais ou menos assim  
 284 C13: pra gente, né  
 285 E27: é só pra nós contextualizarmos como é que era essa situação  
 286 R11: então ta, foi uma introdução  
 287 E28: então isso está  
 288 R12: Uhum  
 289 E29: o que nós pensamos sobre o que é o papel da língua inglesa na formação vai  
 290 estar diluído durante todas as, as horas de  
 291 C14: eu acho assim, eh, eu sugiro que seja lido tudo que vocês falaram, você, vão  
 292 seguindo essa folha, não sei se a Alessandra passa a dela que já está selecionada e  
 293 vocês vão seguindo e vão lendo o que vocês falaram pra daí a gente discutir em cima  
 294 do que vocês, eh, falaram sobre essas questões  
 295 A29: Olha, lá na página 2,  
 296 C15: passa pra elas lerem, não é melhor? Que o teu está selecionado, o delas não  
 297 está ((pausa))  
 298 E30: olha, é muito difícil pegar alguma coisa sem fazer contexto. Nós estávamos  
 299 discutindo, eu, por exemplo, estava falando do segundo ano, mas estava, nós  
 300 estávamos com, assim, com toda essa discussão por trás e, por exemplo, falando,  
 301 Márcia com o primeiro ano, com problemas com o primeiro ano e o terceiro ano,  
 302 também com problemas no terceiro ano e tal e, riam, e criam uma divisão, v ai  
 303 apresentar na frente, eles não, não te respeitam, não respeitam nem, ao menos, o  
 304 terceiro ano estava com um problema sério e aí eu comentava que era o contrário do  
 305 segundo, porque aqui, olha lá, “eles batem palma, incentivam” o que que eles próprios  
 306 fazem por eles enquanto, enquanto futuros professores em termos de incentivo, de,  
 307 de ((pausa)) então, por isso, vocês vão estar vendo um, uma, uma, pra cada aluno,  
 308 pra cada turma, você tem posições diferentes, não posições, mas você  
 309 R13: ()  
 310 E31: é,é, são contextos que reagem, eles reagem em frente da disciplina de uma  
 311 maneira diferente também  
 312 C16: mas daí, eu acho que, a gente está partindo de uma questão mais ampla para  
 313 um momento mais específico. A primeira pergunta é o papel da disciplina da LI na  
 314 formação e aí aqui começa uma discussão sobre as dificuldades em sala de aula, os  
 315 problemas em sala de aula  
 316 E32: é,é, mas isso era ()  
 317 M10: mas depois do almoço, nós não teríamos respondido essa pergunta assim bem  
 318 E33: é, pode ser  
 319 C17: Então, é isso que eu estou tentando saber ((risadas))  
 320 A30: () depois do almoço? ((vozes))  
 321 R14: ... mostrar a próxima seleção  
 322 A31: foi transcrito tudo o que foi falada  
 323 11M: sim, mas de manhã, então isso aqui é a primeira pergunta  
 324 E34: Isso daqui é da tarde  
 325 A32: de manhã, a gente não respondeu essas perguntas  
 326 R15: e a próxima parte que você marcou então? Porque essa foi a primeira,né?

327 ((bebê chorando))  
 328 M12: deixa eu pega  
 329 A33: qual o papel da disciplina da LI na formação inicial, na pagina 2 novamente. No  
 330 finalzinho do parágrafo, página 2  
 331 R16: qual parágrafo?  
 332 C18: eu não sei o que vocês acham, mas eu estou tendo dificuldade pra trabalhar  
 333 dessa maneira. Eu acho que seria melhor que, ou a Eliane e a Márcia lesse a fala  
 334 dela ou você tudo o que já está selecionado e falasse Eliane e lê, Márcia e lê ou  
 335 ainda, porque senão a gente não vai terminar isso aqui nem semana que vem. Ou  
 336 ainda tem que ter em cima disso aqui, ou a gente poderia aqui, nós quatro,  
 337 independente do que já foi dito, a gente discutir essas questões.  
 338 E35: porque eu acho muito complicado, fazer, eh, esse () do que é a disciplina de Li  
 339 pra formação, no curso de Letras e tátátá, ele foi respondido desde o primeiro dia, na  
 340 verdade, com atitudes, com aulas, com, e aqui são os trechos né? Isso aqui é uma  
 341 conclusão do que a gente tinha discutido a manhã toda, entendeu? Por isso que é  
 342 difícil fazer vocês duas entenderem como é que e também o trecho que está aqui  
 343 parece que não tem nada haver com a pergunta, mas era uma seqüência das coisas  
 344 C20: então, mas se a gente não tem a fala anterior, nós não vamos ter, essas, a fala  
 345 anterior disso daqui.  
 346 E36: pois é.  
 347 C21: então, poderia, a gente poderia discutir fora, sem seguir isso daqui? Poderia  
 348 fazer uma discussão, nós quatro do que é?  
 349 R17: Acho que não  
 350 A34: a proposta é que escolha um momento, eu acho que sempre vai ser sempre um  
 351 recorte, né? Não tem como pegar o material que foi discutido durante o ano todo, né?  
 352 Se 14 páginas a gente tem dificuldade, imagine o material do ano todo, né? Elas  
 353 teriam que fazer a pesquisa pra mim de dissertação, não o eu?  
 354 R18: é porque, esse momento aqui é uma seqüência da autoconfrontação cruzada,  
 355 então, não tem que ser cruzado os dados?  
 356 A35: É, foi o último momento que a gente teve  
 357 C22: mas, na verdade  
 358 A36: a proposta que eu posso fazer, a proposta que eu posso fazer, eu acho que, se  
 359 vocês concordarem, acho que seria viável e estou disposta a esperar um pouquinho  
 360 mais é, novamente, a gente levar o material, não fazer hoje o coletivo, né pra dar  
 361 tempo de vocês lerem, e pra vocês escolherem como que vocês querem fazer  
 362 E37: mas de qualquer maneira, eu lembro bem, por exemplo, quando você me  
 363 perguntou na primeira entrevista, depois eu disse novamente, depois você perguntou  
 364 na segunda, o que que eu achava, lá eu respondi mais especificamente a minha  
 365 opinião.  
 366 A37: Uhum  
 367 E38: Isso aqui foi baseado na aula. Já seria assim, uma coisa seria o falar meu, o que  
 368 eu acho que é o papel da disciplina, o que é ensinar LI, o que é ser professor de LI e o  
 369 que é, depois da aula, como é que é isso então? Se você falou que achava isso, como  
 370 é que é a tua aula, o que você estava fazendo durante a aula, como é que a aula  
 371 reflete aquilo que é a sua opinião? Então, veja, está lá atrás a resposta mais  
 372 A38: por isso que eu não impus que vocês, por exemplo, trouxessem essas perguntas  
 373 pra discutir, né? Poderia ter trazido as aulas pra discutir, se vocês quisessem. "o que  
 374 vocês gostariam de levar pro coletivo, né?"  
 375 E39: Então, acho que, talvez, pra mim, pelo menos, me faltou essa idéia da, eh,  
 376 assim, o que que era esse momento, né? Pra fazer painéis assim, eu achei ((vozes))  
 377 R19: sabe o que que é Eliane, eu, eu...  
 378 A39: não precisa ser painel. O pôster foi uma proposta que as professoras, né, de  
 379 ((uma cidade do interior do Paraná)) fizeram e que deu mais trabalho, fizeram um  
 380 pôster, imagina 30 minutos  
 381 R20: eu acho que com essa proposta de pesquisa da Alessandra e pelo que eu já

382 tenho visto até hoje, o ponto, né, o foco, não sei se posso assim chamar, mas, eh, eh,  
 383 é que o professor fale sobre a própria atividade e aí é que entra a pesquisa, falar  
 384 sobre o trabalho do professor sobre, sob a própria ótica dele, entendeu? Porque você  
 385 fez as aulas lá, por exemplo, ela filmou, depois vocês sentaram e falaram sobre as  
 386 aulas, então aí é que vai estar o tchan da coisa. Agora, traz pro coletivo, novamente,  
 387 mas em outro contexto vamos falar sobre o trabalho docente, então, é a perspectiva  
 388 do falar sobre o trabalho docente, analisar o trabalho docente, sabe, pelo próprio  
 389 professor  
 390 E40: Uhum  
 391 C22: então, foi por isso que eu sugeri que a gente poderia agora, independente do  
 392 que está no papel, pra gente não ter que ler, discutir entre nós quatro sobre a  
 393 formação, sobre essas questões. Independente, porque foi filmado a aula, você  
 394 acompanhou as aulas, você transcreveu, tem a, a entrevistas, mas agora nesse outro  
 395 momento, eu acho que, de repente, deveria discutir, independente de tudo isso, qual é  
 396 a concepção que nós quatro temos da disciplina da LI na formação, o que é  
 397 importante fazer e que condições nós precisamos pra fazer o que nós achamos que é  
 398 importante. Seria isso, não é?  
 399 A40: é uma proposta()  
 400 R21: mas é, antes eu não sei porque daí a, se isso está de acordo com a propos ta até  
 401 da orientadora, né? () Talvez fugisse  
 402 A41:[] porque o que vai acontecer, o que vai acontecer é que esse coletivo, eh,  
 403 porque vocês foram convidadas pra esse momento, poderiam ter outras pessoas, né?  
 404 Mas o objetivo é novamente, a gente estar discutindo e a gente sabe que pela  
 405 linguagem a gente vai pensando sobre questões que é o que a gente fez o ano  
 406 passado todo e agente está voltando em um outro momento pra pensar sobre a  
 407 mesma questão. E será que mudou alguma coisa nesse pouco tempo, né? O que está  
 408 mudando? E na minha fala, né? Então é isso que eu vou estar()  
 409 C23: ah, então, então, acho que não tem condições de discutir nossa concepção de  
 410 língua hoje, porque se eu estou entendendo o que a Alessandra quer  
 411 R22: é  
 412 C24: ela quer pegar aquele momento que teve, que vocês trabalharam, definiram  
 413 estas questões, eh, fizeram a prática de vocês, naquele momento vocês, eh,  
 414 descreveram, descrevem essas questões naquele momento. Hoje, seria a mesma  
 415 coisa, alguma coisa mudou? Eu acho que é isso faria a diferença, então  
 416 R23: acho que seria assim mais pra compartilhar, né  
 417 C25: é, mas se for pra compartilhar aquele momento, naquela época, eh, o que eles  
 418 falaram. A gente teria que retomar realmente o que está aqui. ((vozes sobrepostas))  
 419 M13: mas aqui nós estávamos analisando as nossas aulas então, mas aí ficou muito  
 420 restrito as aulas, então não foi ()  
 421 E41: () os comentários que nós fazíamos  
 422 M14: () qual é o papel da disciplina, eu falo o que eu acho  
 423 A42: essa parte foi de manhã  
 424 E42: é, é  
 425 M15: então, mas eu estou analisando a minha, então vai ficar totalmente incompleto  
 426 R24: mas por quê? Porque é um recorte  
 427 E43: mas por isso  
 428 R25: porque o objetivo é que vocês, as duas, as duas professoras investigadas falem  
 429 sobre o trabalho e daí tinha-se que fazer o recorte de algumas aulas, né?  
 430 E44: o que, o que me pareceu, eh, a primeira, na entrevista ela me questionou, por  
 431 exemplo, o que eu achava que era ensinar inglês, o que eu achava que era formação,  
 432 o meu papel como docente, meu trabalho, qual era minha carga horária, como é que  
 433 era o meu dia-a-dia, enfim foi assim. A Eliane falando sobre o que era ser professor  
 434 do curso de Letras. Depois ela filmou várias aulas, né? Fez o, o, os recortes, eu  
 435 assisti, né, eh e daí comentava com a Sandra o que que eu ach, o que estava  
 436 acontecendo naquele momento, porque que isso, porque aquilo, né? Eh, uma das

437 coisas, por exemplo, que eu me lembro que, nos recortes que ela fez nas aulas  
 438 gravadas eram sempre momentos que eu estava dando explicação de alguma coisa,  
 439 de, do que ia ser feito, porque eu tinha escolhido aquela tarefa ou eles, os alunos,  
 440 sentados fazendo alguma coisa. Então, a gente comentava sobre isso e a, nessa  
 441 primeira, dessa fase para outra, eu me lembro que quando eu vi, eu falei com a  
 442 Alessandra. Eu comecei a pensar, o recorte que ela fez, parecesse que ressaltou, pra  
 443 mim, foram importantes, por exemplo, que eu deveria falar mais inglês do que eu  
 444 estava falando. Então, isso ficou, pra mim, ficou um ponto que eu queria ver se era só  
 445 os recortes, que momento da aula que isso estava acontecendo. Se era mais ou  
 446 menos, a partir dessa fala com a Má, com a Sandra, eu comecei a, a fazer mais uso  
 447 de inglês, pensando naquilo que eu tinha assistido e que eu achava que era mais  
 448 importante pra mim pra ser mais coerente com as coisas que eu, que eu acre ditava.  
 449 Bom, e e eu acho que a mesma coisa com a Márcia

450 M16: Foi

451 E45: Depois nós duas nos encontramos e começamos a discutir os problemas que  
 452 nós estávamos tendo com as aulas de língua inglesa nesse contexto de formação de  
 453 professor, não foi? ((olhando para Alessandra ))

454 E46: e aí ficamos o dia todo praticamente falando sobre as nossas dificuldades e  
 455 como é que as coisas estavam caminhando, o que que nós sentíamos que era  
 456 necessário, que tipo de coisas que nós já tivemos aqui que parece que foram mais,  
 457 eficazes, efetivas pra melhorar essa, essa formação na área de língua inglesa. O que  
 458 que nós perdemos, como nós poderíamos retomar, que propostas nós pod íamos fazer  
 459 no coletivo e o coletivo e aí pensei que era esse momento, que nós íamos fazer aqui

460 R26: ()mas Eliane, quando você fala assim ó

461 A43: ()mas que bom, você agora está trazendo pro coletivo()

462 R27: mas quando você fala assim ó, por várias vezes já, quando vocês começaram a  
 463 ler, né? E por várias vezes já, você já mostrou o que vocês falaram, o que você falou,  
 464 que foi pontuar lá as dificuldades dos alunos, os conflitos deles. Isso daí já não faz  
 465 parte da concepção do que é o papel de língua inglesa na formação? Porque isso,  
 466 esses conflitos, dificuldades estão dentro,né, dessa formação

467 E47: é isso que eu estava dizendo pra vocês. Esse momento aqui ()

468 R28: e você está indo pra uma resposta pontual ()

469 E48: esse momento, acho que a resposta pontual assim, qual é o papel, tatata,ela,  
 470 você não vai encontrar em nenhum lugar assim, porque isso

471 R29: Uhum

472 E49: foi consequência de todo esse trabalho durante o ano, mas tem lá no começo na  
 473 entrevista e tem o depois e esse confronto nosso pra dizer. Olha, pra gente c onseguir  
 474 fazer alguma coisa que nós acreditamos que fosse esse o papel da língua inglesa no  
 475 curso de letras, nós precisaríamos de X coisas e essas X coisas que nós queríamos  
 476 compartilhar com os outros, com, com, porque não depende muito só de, não  
 477 depende, praticamente nada, só de mim, só da Márcia, mas do grupo, pra ver se, se,  
 478 se seria viável ou não, alguma coisa. Ou ainda,o que o grupo poderia ainda ajudar a  
 479 discutir, não, mas acho que isso não, ou mudar aqui. Pra mim()

480 R30: o que é legal na sua fala é que você está pondo. Eu estou vendo assim  
 481 ((risadas)). Você está pondo, vocês estão pondo o modo como vocês estão vendo o  
 482 ensino de língua inglesa,né? Na formação? Que é a sua representação sobre esse  
 483 trabalho, o que é legal.

484 E50: o que eu penso que, quando eu tentava falar, porque eram só recortes que  
 485 vieram gravados,né? Eh, de qualquer maneira, eu tentava explicar porque daquele  
 486 momento, porque eu estava assim e não. E isso dentro de uma situação maior e que  
 487 aqui não aparece né? Porque são pedacinhos que nós já estávamos discutindo isso  
 488 ((pausa))

489 A44: há um ano

490 E51: há muito tempo atrás, então, tinha como pressuposto que todos sabiam, o que  
 491 não é verdade agora. Pra vocês duas que não acompanharam o, o processo, né?

492 Mas a,a  
 493 A45: essa contextualização, vocês pediram para eu fazer no início do encontro  
 494 E52: Uhum, é  
 495 M17: Uhum  
 496 A46: ,né?Eu falei, “ah, então eu faço”() E A Eliane falou né. Ah, eu não vou fazer,  
 497 porque senão vão achar que partiu de mim, né? Não, não partiu de você, eu estou  
 498 fazendo a pesquisa e eu preciso realmente que haja esse momento de discussão  
 499 sobre a, né? Esse momento que é levar pro coletivo, que poderia ser a discussão  
 500 disso, mas achei interessante, Ei, você acabou de levar pro coletivo aquilo que você  
 501 sentiu em todos esses momentos, que poderia ser isso. Você poderia falar “Oh,  
 502 Sandra, eu queria levar o que eu senti durante todo o decorrer, né, do que a gente  
 503 discutiu o ano todo, que é, que ficou latente isso, a dificuldade pra trabalhar a  
 504 disciplina de LI num curso de formação inicial. Isso ficou latente em todos os  
 505 momentos,né? A dificuldade de falar inglês na sala de aula. Então, a preocupação  
 506 com a fluência dos alunos, isso ficou também assim bem  
 507 R31: aí vai entrar no papel da LI  
 508 A47: Isso, o tempo todo,né? Eu fiz aqui um, fiz um resuminho, não? Quando vocês  
 509 estavam falando, vocês se lembram que eu estava anotando,né? Eu fui fazendo  
 510 assim, fui só colocando em forma de tópico. Aí chegou um momento, eu falei “Olha  
 511 gente, então, pelo que vocês me falaram até agora, lá na página 3, aí eu disse lá  
 512 “vocês disseram aí, eh, ter ética,né? Resumindo o papel da LI na formação inicial,  
 513 está na página 3, eh, 60% aqui da folha.  
 514 E53: No meio da página, mais ou menos né  
 515 A48: é, um pouquinho abaixo do meio da página. Achou Belinha?  
 516 E54: ó, até ali, gente, o que fazer, hein?  
 517 A49: Aí, vocês disseram aí: ter ética, respeito, usar a língua, através de atitudes, usar  
 518 textos que falem sobre isso,né?  
 519 M18: Isso aqui é resposta da pergunta,né? Isso  
 520 E55: Isso aqui é mais um resumo  
 521 A50: Uhum, então qual é o papel da disciplina de LI na formação inicial? Aí, fui  
 522 fazendo os tópicos, aí chegou nesse momento, aí eu falei olha, então vocês disseram  
 523 isso: ética, então esse seria o papel da disciplina de LI na formação inicial. Página 3  
 524 Soraia. A ética então, o respeito, usar a língua e através de atitudes, né? Usar textos  
 525 que falem sobre isso,né? E a questão de usar a língua,né? É fazer tudo isso, e fazer  
 526 isso em língua inglesa, que é a grande dificuldade, né? Houve até um momento que a  
 527 Eliane falou assim “Olha, eh, mas é difícil a gente ter discussão em LI que seja  
 528 profunda,né? A gente acaba ficando na superficialidade.” Então, essa dificuldade de  
 529 trabalhar a língua mesmo,né?  
 530 M19: depois eu até coloquei aqui, que nós  
 531 E56: que você estava explicando como era falar inglês e eles fazendo gracinha  
 532 M20: Isso, depois do primeiro momento, que nós decidimos usar mais inglês,nós  
 533 percebemos que a maioria dos alunos ficavam perdidos em sala de aula. Pelo menos,  
 534 eu no primeiro ano  
 535 E57: é, no primeiro ano,né  
 536 M21: é, que nem um nível muito complicado. Tem aqueles que sabem muito e tem  
 537 aqueles que não sabem absolutamente nada. Então, eu acho que depois que nós  
 538 percebemos todas essas dificuldades que nós queríamos levar pro grupo pra vermos  
 539 o que nós temos que fazer pra melhorar.  
 540 A51: então, é o que fazer? Que é a segunda pergunta.  
 541 M:22 é o que fazer. Então, se tem o papel da disciplina da LI, então como é que  
 542 podemos conseguir atingir esse papel. Isso que está faltando.  
 543 E58: a, a, a, aqui são mais problemas,né? Nós ainda continuamos, a gente fala um  
 544 pouco d conceito, o que acha que é o papel da LI e tal e, ao me smo tempo, já vem os  
 545 problemas()  
 546 A52: o tempo todo ()



547 E59: e é por isso que a gente não consegue fazer isso fluir com os alunos. Daí a  
548 Márcia coloca que alguns vinham já um inglês razoável, outros não traziam nada e  
549 que tem que sair num nível alto, num nível próximo do nível que a gente acredita que  
550 deveria ter,né? E aí começamos de novo com esse, com esse, e aí vem outros  
551 problemas agora. O que nós vamos fazer com esses alunos que já chegam, já  
552 chegam com um nível X e tem que ficar esperando aula em português pra, pra, ta  
553 ((pausa)) e aí continuamos. Bom, eh, tem mais algum momento que você acha que  
554 fique claro assim, ah?

555 A53: Não. É esse. O papel, o momento todo eu elenquei, essa foi a resposta que  
556 vocês estão me dando, foi falado: ética, foi falado: ter respeito em um outro momento,  
557 porque daí vocês . e em todo o momento que vocês respondiam, por exemplo, ter  
558 ética, aí vocês falavam dos problemas dos alunos, respeito vocês exemplificavam  
559 também,né, com as dificuldades que vocês tinham. Eh, através de atitudes usar  
560 textos, vocês comentaram que não era só falar, a atitude

561 E60: a atitude, gente

562 A54: Uhum, usar textos, usar textos que falem sobre isso,né? Eu acho que foi a  
563 Márcia até que comentou Oh, usar textos que falem sobre isso

564 E61: Uhum, usar a língua

565 A55: e usar ainda a língua. Então, essa resumidamente seria a resposta de qual é o  
566 papel da disciplina de LI na formação inicial, de acordo,né, com essa, com esse  
567 momento que a gente teve. E, e pra nós?

568 E62: eu acho que aqui falta algumas coisas

569 A56: será que tem mais ((pausa))

570 E63: que parece que ficou uma coisa um pouco limitada ao que nós estávamos  
571 discutindo naquele momento,mas certamente,na entrevista da Márcia e na minha,  
572 pelo que me lembro bem o que falei, algumas coisas não voltaram pra cá, nesse  
573 momento, que a gente estava simplificando com a aula, porque a aula também não  
574 pode também dar conta de fazer, mostrar todas as coisas que a gente pensa que  
575 estaria. Então, e no problema que nós estávamos vivendo era justamente a questão  
576 de ética, era a discussão, nós estávamos falando sobre

577 A57: o que a gente poderia incluir hoje, então?

578 E: ((pausa))

579 R32: aí, aí daria pra, pra discutir ou acrescentar alguma coisa.

580 A58: Uhum, todos nós.

581 R33: como você vê a ((sorriso)) qual é o papel da LI na formação. É fazer o quê?

582 ((risadas))

583 A59: é uma pergunta, assim, difícil. Bom, o que eu tenho lido sobre isso ()

584 R34: dá pra partir dessas respostas mesmo, a partir, por exemplo, do que você disse  
585 ali, do que vocês disseram

586 A60: ética, respeito

587 E64: do que nós dissemos, por exemplo, eu gostaria de retomar que eu acho que que,  
588 o papel da LI na, no curso de Letras vai muito além de código,né? De ensinar código,  
589 de ensinar conteúdos só gramaticais. Eu acho que, que, porque, até porque, pra mim,  
590 a língua inglesa lá no ensino médio, lá no ensino fundamental, quando eu trabalhei e  
591 como eu penso agora, é um momento de dar condições de esse aluno ver outras  
592 coisas, analisar e ver o mundo de outras formas,não limitados a língua materna, né?

593 Penso que é um momento de, de discutir valores, de discutir cidadania, discutir  
594 ((pausa)) nas aulas de língua inglesa, por isso acho, os temas que a gente tem  
595 trabalhado, a tentativa de fazer via temas, nessa linha, porque na, num temático, nós  
596 discutimos bastante também o que seria o entendimento de cultura

597 M23: Uhum

598 E65: o que é cultura pra nós. Será que o curso de Letras, os professores de LI falam  
599 da mesma, entendem cultura de uma mesma maneira, será que não está havendo  
600 uma, uma, aí um momento de discussão que necessitaríamos estar pensando qual o  
601 papel da cultura na formação do professor, na, na cultura que eu estou dizendo, na,na

602 LE. Então, nós falamos tudo isso, né? Durante todo esse, então, pra mim, língua, o  
603 papel da disciplina de LI é, é dar novas possibilidades de fazer isso em outra língua  
604 que não, ou melhor ainda, ampliar esse horizonte dos do aluno que fica muito restrita  
605 a língua materna. Mas, como fazer isso então? Aí vem os textos que a Márcia estava  
606 colocando, os temas que ela estava discutindo, a gente. Então, acho que eu gostaria  
607 de acrescentar isso daí. Acho que pra mim, o papel da formação do professor é fazer  
608 com que ele tenha condições de discutir, ler, entender, falar sobre assuntos e não  
609 restritos sempre a língua materna, que ele possa fazer isso na outra língua, que ele  
610 possa discutir valores. Quando que falo valores, eu estou pensando assim na pessoa  
611 como um ser humano, não, não só, não estou falando de valores religiosos, não é  
612 isso que estou falando. Estou falando de valores como ser humano, assim, vida, como  
613 o meio-ambiente, como coisas também que eu cons, e cultura que eu acho que é a , é  
614 a, a própria língua pra mim é a expressão da cultura de um povo. Então, ligar a cultura  
615 de um povo quando se ensina a língua dele, ou a língua, enfim, seja lá a cultura de  
616 inglês da África, do Canadá, seja lá aonde for, não estou falando de uma só. Eh,  
617 como é que é isso, hein? Qual é o papel disso? Bom, mas então isso seria, porque  
618 daí ética, porque ética são valores também, ética é um conjunto de princípios que vão  
619 reger alguma coisa. Então a ética, por exemplo, profissional, que nós estávamos  
620 discutindo aqui, o que que é que a gente consegue fazer, que também, parece que  
621 não stá aprendendo muito e, é por isso a ética aparece, que é um momento que nós  
622 estávamos vivendo os conflitos aí com as turmas. Bom, mas então era isso que eu  
623 queria acrescentar, (risadas) essa é minha visão de, de, do papel de LI na formação  
624 do professor.

625 M24: só pra terminar. A Eliane já resumiu. Então, tanto ela como eu, nós não  
626 estávamos na sala só pra ensinar gramática. Nós queremos que nossos alunos  
627 saibam falando bem, ouvindo bem ou só a língua inglesa, sem ser capaz de pegar um  
628 texto e discutir com os alunos, não só ali aquela parte que e stá ali bem visível, mas ele  
629 ser um cidadão. Ele saber como se comportar com o mundo mesmo e não só o  
630 inglês, ali a gramática. Isso que ficou bem claro pra gente

631 E66: é, é.

632 C26: eh, a gente pode dar opinião? ((risadas))

633 A61: Claro. É uma discussão, a gente está socializando agora a pergunta, né?

634 C27: eu acho que o que a gente tem discutido enquanto curso de Letras e a nossa  
635 proposta de trabalho tem sido esta de despertar valores, de trabalhar o respeito, eh,  
636 preparar o educando pra ser um profissional com responsabilidade, com competência  
637 e pra isso a gente, eh, precisa desenvolver um trabalho também com senso crítico. Eu  
638 acho que a Márcia estava falando, né, nessa leitura, não só leitura da alfabetização, né  
639 mas do letramento

640 M25: uhum

641 C28: que ele realmente saiba ler nas entrelinhas, que ele tenha um espírito crítico,  
642 que ele seja uma pessoa que se coloca na sociedade, né, que ele tenha valores bem  
643 definidos, né, que ele perceba a necessidade de se trabalhar com determinado meio  
644 social, aonde ele estiver atuando, seja na rede pública, na rede privada ou instituto de  
645 línguas, mas que ele seja um profissional, eh, bem capacitado. Pra isso ele tem que  
646 ter muita leitura, ele tem que ter muito conhecimento e ele tem que ser um aluno  
647 curioso, ele tem que buscar e procurar a sua autonomia de aprendizagem. Ter bem  
648 claro que a aprendizagem dele não deve depender só do professor que está em sala  
649 de aula ou só do livro que ele tem acesso aqui mesmo na faculdade. Nossa biblioteca  
650 tem vários livros, mas que ele não se restrinja ao que ele encontra aqui nesse espaço  
651 acadêmico, que ele perceba que ele pode procurar também fora disso e ele deve, que  
652 a formação dele, ela acontece fora da faculdade também. Que a formação dele, é  
653 aonde ele está, né, então acho que importante a gente estar trabalhando essas  
654 questões também com nossos alunos e mostrando pra eles ((nenê chorando))

655 C29: eu acho que é importante também estar trabalhando com eles a questão de que  
656 eles são responsáveis pela formação que eles têm, né. Eles são responsáveis por ir

657 além daquilo que eles, eles vêm aqui. Eles têm que procurar sempre ler mais, se  
 658 interessar mais, ir atrás, questionar e eu acho que é muito importante, assim, essas  
 659 questões de, comportamento, eh, a gente tem vivido assim nos últimos anos com um  
 670 conflito muito grande em sala de aula, não é, com todas as turmas, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª. ano,  
 671 tem chegado aluno muito novo, muito assim adolescente e a gente percebe assim que  
 672 eles não têm limites, eles chegam completamente sem noção, sem respeito, eh, eles  
 673 não conseguem entender o que é um ensino universitário. Eles não conseguem  
 674 alcançar a formação universitária. Parece que é uma extensão do ensino médio, e um  
 675 ensino médio bem piorado do que era há um tempo atrás, né. E a gente tem que  
 676 trabalhar conhecimento, que eu acho que é a questão principal nossa, né? Trabalhar o  
 677 conhecimento em sala de aula, trabalhar essas questões éticas, sociais e ainda dar  
 678 conta da educação pessoal deles ((sorriso))  
 679 E67: o que você entende por conhecimento Soraia?()  
 680 C30: conhecimento é () o programa  
 681 E68: pensando mais na língua inglesa que a gente está falando, eh, especificamente  
 682 assim()  
 683 C31: conhecimento lingüístico, conhecimento teórico, conhecimento metodológico. A  
 684 gente está trabalhando a formação. Então em língua inglesa, apesar dos  
 685 conhecimentos lingüísticos que a gente vai trabalhar, mas também tem a questão da  
 686 formação, né. Então desde o primeiro ano, a gente trabalhando com estes alunos que  
 687 eles consigam se perceber enquanto formação de professores, né. Eles estão atuando  
 688 na formação de professores. Eles não estão aqui pra fazer um curso de inglês e eles  
 689 têm que sair daqui, eles deverão, no final do curso, sair preparados, o melhor possível  
 690 pra atuar em uma sala de aula  
 691 E69: é porque essas, essa definição que a Sônia deu, ela, ela, mais ou menos vai  
 692 entrar naquilo que nós estávamos discutindo, que é o tempo todo, estar fazendo isso  
 693 na sala de aula, quer dizer, não perder de vista, que ele veio aqui não é por um curso  
 694 só de língua, mas sobretudo ele tem que sair como profissional e professor. O papel  
 695 do professor, né, então esses conhecimentos que a gente discutiu bastante, tudo isso  
 696 que nós estamos pensando, como é que a gente faz? Então,  
 697 C32: então, mas essa questão do conhecimento, ainda voltando, quando a gente vai  
 698 trabalhar esse programa que a gente já tem na ementa e a gente já tem definido, já  
 699 está aprovado em colegiado. É muito importante que a gente seja fiel a essas  
 670 questões sociais que traga essas discussões do que tem acontecido na sociedade, né.  
 671 Pra despertar senso crítico neles  
 672 E70: uhum  
 673 C33: tanto as questões políticas().  
 674 E71: então o conhecimento na outra língua, ele, pela sua própria fala, ele não é, ele  
 675 não é, a não ser que seja lingüístico em si ()  
 676 C34: não é lingüístico  
 677 E72: se a gente pode chamar de gramática, qualquer coisa assim, mas ()  
 678 C35: também()  
 679 E73: mas ele é muito mais, ele passa, ele passa por isso e não fica nisso, né. É essa,  
 680 e a discussão nossa então era, como fazer isso desde o começo, na outra língua pra  
 681 que isso, pra que isso fosse, a língua também fosse sendo, eh, adquirida como um  
 682 conhecimento que ele está tendo aqui, se ele não trouxe, ele tem que usufruir, se ele  
 683 trouxe usar isso de forma compartilhada no grupo, pra também ajudar pra que o outro  
 684 tenha e consiga também. É como fazer essas coisas, aí vem toda essa discussão, né,  
 685 fazemos isso em português, a gente tem, às vezes, pra conversar com eles, quando  
 686 eles passam do limite, por exemplo, alguma coisa detona na sala de aula uma  
 687 necessidade de fazer essas, essas colocações e discutir com eles e conversar. Aí  
 688 quando chega esse momento, além do programa, porque não é sempre, às vezes, as  
 689 coisas acontecem que não estão no esquema e aliás sempre acontece né. Eh, então,  
 690 a gente trazer esse papel, o papel do professor, como ele está vendo isso, como é  
 691 que, em inglês, aí eles não querem discutir isso por falta de fluência, de proficiência

692 na língua. Então quando você faz esse inglês, aquilo fica limitado assim, não  
693 M26: não, não tem diálogo  
694 E74: é, não tem, você não consegue na língua inglesa fazer uma troca de verdade.  
695 Assim pra fazer ele crescer como profissional, é uma coisa, na língua inglesa ele se  
696 restringe a , as vezes, entender o que se fala, as vezes parecia que estava  
697 entendendo, fica quietinho ((sorriso)) você não sabe muito bem o que está  
698 acontecendo, né ((sorriso)), eh, a Márcia falando que é que é bem isso mesmo, você  
699 não consegue perceber se todos estão te entendendo ou não. Ficam quietos, né ou  
700 por vezes, eles falam, ah eu não quero falar sobre isso não. Eu nunca vou esquecer  
701 que no primeiro ano, que agora é o terceiro, não quero falar, é que agora é o terceiro,  
702 que antes era o segundo, discutir cotas “não quero falar sobre isso”, mas nem em  
703 português, né. Então, olha, cotas é um conhecimento, discussão teórica, o que é  
704 cotas, e a gente tinha tudo no texto né, de onde vem isso, porque, eh, é bom, não é.  
705 Que, não é pra fazer cabeça e fazer manipulação, mas que eles tomem uma posição,  
706 fazer leituras e conhecer, também não pode ser só o que eles trazem. Então, como  
707 fazer pra sair desse momento de uma, quase que uma, alienação, às vezes por idade,  
708 que eu concordo mesmo, alguns são muito ()  
709 R35: por causa da idade, né ()  
710 E75: mas também tem gente já bem mais de idade que também não está muito.  
711 Sabe, eh, então, como fazer esse ponto, esse pulo pra língua estrangeira, pra fazer  
712 essas discussões em inglês. Então, nós discutimos bastante, propostas assim, o que a  
713 gente poderia fazer enquanto  
714 A62: se esse é o papel da língua ()  
715 E76: é, se a gente concorda que é um papel importante, como fazer pra isso  
716 acontecer na língua ((pausa))e não ficar restrito no yes, no.  
717 R36: eu, vocês estavam falando aí, eu estava pensando né, eu, eu, vejo assim,  
718 pensando no papel da LI, na verdade é um criar condições, né. É um criar condições  
719 para uma coisa, para outra, é um criar condições para um desenvolvimento da  
720 competência lingüística, é um criar condições para o desenvolvimento da competência  
721 metodológica, né, da da formação pedagógica, social, profissional, né, por que aí tem  
722 as relações sociais também. Aí entra aquela educação pessoal, não é?()  
723 E77: mas Rose, agora me diga alguma coisa, vou começar a cutucar você,  
724 R: ((risadas))  
725 E78: agora juntando a Rose e a Cristina, deixa elas pensarem um pouquinho também,  
726 a gente já pensou um bocado durante, durante um ano ((risadas todos)) deixa as duas  
727 agora falar um pouquinho. Olha, então, você falou assim, criar condições para, a  
728 língua inglesa parece ser um momento no campo e aqui na, no curso de criar  
729 condições para isso e tal, a Sônia fala, de ele saber atuar em algu, em diversos  
730 contextos, se preparar pra isso e tal. Eh, mas se nós só criarmos condições, como é  
731 que nós vamos fazer pra ter certeza, ou pelo menos, certeza não dá mesmo, mas  
732 assim, pra sair do criar condições e ver como ele está.()  
733 R37: ah, mas o criar condições, eu vejo como um ponto de partida, ()  
734 E79: mas o curso seria()  
735 R38: não é isso  
736 E80: então, e daí? Como é que fazemos então? Porque criar condições que que, o  
737 que estaria implícito no criar condições pra que ele saia uma pessoa crítica, um  
738 cidadão preparado pra assumir a sua profissão, com responsabilidade, com  
739 R39: aí entra a instrumentalização, né? Com os recursos, com as idéias, com as  
740 trocas de informações entre nós mesmo, com os alunos também, eles, porque os  
741 próprios alunos podem nos ajudar nesse criar condições, [pausa], porque, por  
742 exemplo, programas, ementas, ta. Ta ali prontinho, por exemplo, vai agora, o  
743 professor vai pra sala de aula no início do ano, aí você leva, não é? Discute com o  
744 aluno e tal, ou sei lá. Ou, quer dizer, é como se fizesse um levantamento, como se,  
745 um levantamento de conteúdo, uma troca de opiniões sobre aquilo que já está posto  
746 fosse necessário para este criar condições. Então os próprios alunos podem contri buir

747 para este criar condições()  
 748 E81: Beatriz, não, mas não é bem isso que eu estou falando. Como fazer isso na LI  
 749 ((pausa)) no primeiro ano? Como nós fazemos pra, pra, diante da situação()  
 750 R40: é que a gente está falando de um modo geral, não só do primeiro ano, né?  
 751 E82: não, não, mas a gente está, tem que pensar que é uma proposta que tem que  
 752 vir()  
 753 R41: claro que tem que considerar este contexto também.  
 754 E83: e, né? Então, esse, como fazer isso com esse, com esse, com esse problema  
 755 que nós temos que o aluno chega, praticamente zero na LI()  
 756 R42: sabe como que eu vejo? Mais ou menos, tá, mais ou menos como você também  
 757 já deu aula no fundamental e eu tenho aula lá no fundamental, não tenho 5ª. série há  
 758 algum tempo, mas é mais ou menos como eu vejo lá e pela troca de experiências com  
 759 outros colegas a questão da 5ª. série, sabe? É, a questão de atividade, ao  
 760 mesmo bom, mais ou menos o mesmo caso, atividades de conversação, textos,  
 761 compreensão de textos pra 5ª. série que está entrando e aqueles alunos que nunca  
 762 tiveram contato com aquela língua estrangeira, mais ou menos, aí, a gente está no 1ª.  
 763 ano de letras, vamos falar sobre essa questão da formação e tal e aí tem aqueles  
 764 alunos que tem, talvez você esteja querendo falar isso, que tem aquela base precária  
 765 mesmo, né? De conhecimento lingüístico, e daí não dá conta por conta, por esta  
 766 razão não dá conta de participar de de um momento assim, de uma discussão, por  
 767 exemplo, sobre o, porque que ele está ali, né, o que é ser um professor de LI ()  
 768 E84: (a gente faz?) Beatriz, porque quando nós falamos dá a impressão que o aluno  
 769 nosso não consegue acompanhar essas discussões, mas ele faz em português ()  
 770 R43: então ()  
 771 E85: então()  
 772 R44: mas eu vejo assim, começaria, né, poderíamos começar esse processo que a  
 773 gente tem iniciado pela língua materna, no caso o 1ª. ano, né, talvez fosse nos outros  
 774 também, assim, não sei. E aí aos poucos e conforme a realidade, né, daquele contexto  
 775 aí você vai encaminhando. Os próprios alunos podem ir te ajudando e você e não tem  
 776 aquela, e aquela teoria de aprendizagem, aquela teoria do Krashen, por exemplo, do,  
 777 do +1 ((risadas)) não é, pra você estar ampliando um pouquinho, aos poucos ()  
 778 E86: o problema que nós temos quatro anos com carga horária igual língua  
 779 portuguesa, com só língua inglesa e literatura, né, pra discutir em inglês, ler em inglês  
 780 e fazer algumas coisas e eles chegam num X e nós temos que dar conta do 4ª. ano lá.  
 781 Então, o que nós estamos percebendo? Eu, eu, acompanhando a turma que, ou você  
 782 faz uma coisa, ou você faz outra, não está dando mais, diante do que, do jeito que  
 783 eles estão chegando pra nós e agora nos últimos anos nós estamos com uma turma  
 784 sozinhos, cada um com 50, 60 né? Agora, agora se Deus quiser vai dar certo  
 785 ((risadas)), mas até então esses quatro últimos anos gente, eh, é muito grande a  
 786 turma e, e, olha então, pra chegar com 1 e + 1 e + 1, você não chega no 4ª. ano.  
 787 Olha()  
 788 R45: só que tem uma questão, Eliane. A gente, nós temos uma realidade, não é? A  
 789 realidade ela pode ser nua e crua, mas é o que está posta aí, ele vai sair do 4ª. ano  
 790 apto pra lecionar, tanto na língua materna como na língua inglesa, e daí? ((vozes  
 791 sobrepostas))  
 792 C36: sabe o que eu acho  
 793 E87: esse apto aí complicou, ele, ele sai aprovado, agora, daí apto()  
 794 C37: aí que está, eu acho que a gente tem falhado muito nesse sentido de querer  
 795 ajudar o aluno e a gente acaba facilitando algumas coisas pra ele e ele acaba sempre  
 796 indo pro outro ano com algumas deficiências e a gente fala, não no outro ano ele  
 797 recupera. Não, no outro ano a gente ajuda. Eh, eu vejo assim, não é ferrar o aluno,  
 798 mas é a gente conscientizar no começo do ano, e, conscientizar? Trabalhar com ele  
 799 né? Trabalhar com ele no início do primeiro ano e deixar claro. Olha, o programa é  
 800 esse, nós vamos tentar cumprir esse programa porque no final, eh, ele seja realmente  
 801 aprendido por completo e vocês vão ter que se virar. Então, dá tarefa pra casa, tirar

802 dúvidas,né? Eh, faz tempo que eu trabalhei com o 1<sup>a</sup>. ano, faz tempo que eu não  
803 tenho trabalhado com o 1<sup>a</sup>. ano, mas eu lembro que em uma época que eu  
804 trabalhava, hoje eu não gostaria de repetir o que eu fiz, mas eu estou vendo, pela  
805 realidade que está, alguma coisa a gente tem que retroceder. Então, eu costumava  
806 dar bastante tarefa de gramática pra casa, pegava aqueles livros de gramática básica  
807 e pontuava, unidade 1,2,3 até tal dia. Dava o prazo de 10 dias, 2 semanas e eles  
808 tinham que cumprir aquela tarefa e eu tirava só as dúvidas, não corrigia tudo em sala  
809 de aula. Vocês vão trazer as dúvidas, as dificuldades que vocês tiveram, pra não ficar  
810 dando ênfase na gramática, porque eu acho que tem que trabalhar, não tem como  
811 não trabalhar gramática em sala de aula, mas também não pode ser um trabalho  
812 estrutural. ((Eliane fala?))  
813 C38: então, eu trabalhava aquilo e procurava sempre trazer textos, alguma coisa que  
814 eu percebesse que as dificuldades deles estavam ali  
815 R46: e ao mesmo tempo ele tem que despertar o  
816 C39: e, e, variar, e variar também bastante em estratégias de trabalho em sala de  
817 aula,né? Com atividade individual, atividade em grupo, fazer, eh, apresentarem  
818 alguma coisa oral em sala de aula.  
819 E88: essa  
820 C40: essa dificuldade eu sempre tive porque ou eles liam lá na frente,né ou eles  
821 decoravam. Então, eu procurava questionar e fazer com que eles trabalhassem de  
822 maneira oral, desenvolvessem, né, oralidade, mas de maneira mais natural e, não  
823 que, não que eu tivesse reforçando aquilo que eles fossem ter dificuldade e eles  
824 sentissem que eles não eram capazes  
825 R47: Uhum  
826 C41: mas também ao mesmo tempo sem passar a mão na cabeça e falar assim:  
827 ah,não, tudo bem se não conseguiu, deixa pra lá.90  
828 R48: porque nesse90  
829 C42: porque o que acontece com muitos alunos é isso. Eu sei que eles têm  
830 dificuldade e, e eles têm que entender que eles estão no curso de graduação. Eles  
831 trabalham o dia todo, eles têm pouco horário, a gente também, a gente se mata de  
832 trabalhar. A gente tem um monte de coisas e tem que dar conta e eles têm que  
833 entender que eles têm que dar conta()  
834 R49: Uhum. E é um processo de aprendizagem deles e, portanto, eles devem ter a  
835 consciência já desde cedo, desde o início de que eles são agentes da educação, não  
836 é? E eles têm um papel de muita responsabilidade que está começando a se  
837 desenvolver,não é? Além desse, olha só, além desse conhecimento lingüístico, tem  
838 outros conhecimentos e o como ele está desenvolvendo, adquirindo esse  
839 conhecimento conta muito, tantas estratégias aí, né, elas contam muito.  
840 A63: o papel da disciplina de LI é também por aí, o próprio aluno perceber que ele tem  
841 também que correr atrás, é como se isso()  
842 C43: Com certeza, ele tem que se ver enquanto sujeito autônomo da sua formação()  
843 A64: dele com a própria formação  
844 C44: é, ele não pode pensar que ele vem aqui pra Fecilcam e a gente responsável  
845 pela formação dele. Só nós somos responsáveis pela formação dele, ele também é.  
846 Eu sei que não é fácil  
847 A65: não  
848 C45: nos últimos anos a gente tem problema porque nós demoramos muito pra ter  
849 concurso, então a gente ficou sem dividir turma, eh, teve problema assim  
850 A66: falta de professores  
851 C46: é, então  
852 E89: Sônia, essa, essa, essa. O que você fazia não está longe do que a gente faz,  
853 então a, e não está funcionando ((Márcia sorri))  
854 E90: esses livros aqui, especificamente, eh, a gramática e esse ((mostra um livro)),  
855 aquela outra, é esse aqui mesmo  
856 R50: tem um outro aqui ()

857 E91: então, eles estão trabalhando, eu marco também de, olha, isso aqui, isso aqui,  
858 todos vão fazer e marco o dia pra, pra fazer só o que vocês têm dificuldade. Chega no  
859 dia, 2 ou 3 tentaram  
860 C47: Uhum  
861 E92: ta. e você vai então, como é que você vai avaliar se eles, se eles entenderam  
862 aquele conteúdo que nem estudaram, que nem fizeram por N razões, ta? Estava  
863 combinado, teriam que ter feito, eu faço meu papel de tentar esclarecer as dúvidas,  
864 explicar e tal. Aí, você, se você fizer e ter um teste pra ser coerente. Então você  
865 marcou, então agora, eles se saem (pausa) eles se saem bem porque é só memorizar  
866 a gramática, o problema da gramática não é a memorização e de regra fora, porque  
867 nós sabemos que o problema é a fala e a regra está ali na fala, no uso e, na escrita e  
868 na oralidade, né? Então, a parte de gramática que eu considero a menos, menos  
869 problemática até porque tem jeito de eles fazerem em casa algumas coisas. Eles já  
870 não fazem muito não, mas a gente está tentando, porém o uso disso, você terminou  
871 de explicar, você foi, você fez, fizeram o teste, foram bem. Eles vão escrever ou vão  
872 falar aquilo continua porque a exposição é pouca `a língua e a produção é pouca  
873 também.  
874 C48: é, mas a gente não pode trabalhar gramática e esperar que depois de trabalhar  
875 sejam capaz de contextualizar aquilo sozinhos  
876 E93: não, mas é. Você está falando inglês na sala, eles estão discutindo textos, eles  
877 estão vendo, isso aí, a gramática não fica isolada lá. Ela está nos textos, ela está na  
878 tua fala, ela está no que ele está produzindo, né, mas a,a, o que eu estou dizendo é  
879 que mesmo tentando então não ficar no ensino estruturalista, porque a gente passa  
880 isso, mas essa produção é pequena em termos de tempo de língua, eh, e por  
881 exemplo, fazer, cada um apresenta a parte oral, eles têm feito também,né? Então,  
882 dependendo do tema, cada um vai lá, prepara aula, vêm, mas é um mínimo de língua  
883 e não garante, não está conseguindo garantir ()  
884 A67: e a dificuldade de trabalhar porque, algumas aulas da Márcia. Ela fez uma prova  
885 oral, individual de cada aluno. Ela ficou 4 aulas?  
886 M27: é, () ((risadas))  
887 A68: 4 aulas! Quer dizer ()  
888 E94: nesse ano passado()  
889 A69: quer dizer, por quê? Porque a turma é grande aqui e ela falou Alessandra, eu  
890 não consigo saber se os alunos estão entendendo, porque eu não consigo conversar  
891 com os alunos, eu não consigo realmente perceber ()  
892 M28: você não conhece os alunos, termina o ano e você não consegue, você não sabe  
893 o que eles()  
894 E95: o 2ª ano, como é que eu fazia? Então, quando eu fazia, então já não fiz mais  
895 prova oral, fiz no 1ª mas no 2ª não. O que é que era minha oral? Ou pra ver como é  
896 que eles estavam. Então em frente a determinado tema que eles estavam  
897 trabalhando, todo mundo preparava e vinha e em círculo cada um falava, expunha,  
898 tal. Então eu ia anotando, vendo como é que estava a produção oral e tal,mas isso  
899 ainda não garante, não garante que eles estejam conseguindo fazer isso sozinhos e  
900 sem maiores problemas, que quando forem professores vão ser capazes de, de, de  
901 ter uma, um desempenho na língua,nem que razoável, não dá pra garantir, escrita é a  
902 mesma coisa. A Alessandra acompanhou como eu tenho feito com diários, eu corrijo  
903 diários o tempo inteiro, e volto e ponho e coloco olha, o que eu achava que eles  
904 tinham que ler, e dá um trabalho que FABULOSO,mas ainda também não garante que  
905 eles mudando, então o que eu sinto? É pouco tempo de língua, de aula de língua pra  
906 garantir alguma coisa mínima assim, condições mínimas pra eles saírem com o  
907 instrumental, vou usar, apesar de que. Bom, não vamos discutir, porque senão()  
908 R51: uma coisa que eu acho que a gente pode estar fazendo com eles, além de todo  
909 trabalho, que já se prepara, se planeja, é fazer, de repente, uma possibilidade de  
910 acordo assim com eles do como as coisas vão estar sendo conduzidas. Não quero  
911 dizer com isso, que a gente vai sem nada pensado pra lá, né?...

912 96E: a gente faz isso, é só estratégias.  
 913 R52: não, eu sei, eu sei.()  
 914 E97: agora  
 915 R53: didatizar mais, não que isso não seja feito  
 916 E98: o que fundamentalmente eu acho que está, porque dentro dos temas eu também  
 917 acho assim, eu nem faria, porque eh, eu acho que não combina nada com o que eu  
 918 acredito ser estudar língua e nem a proposta de língua, mas por exemplo, eu não  
 919 posso trazer tópicos hoje, você, cada tem um tema, vamos fazer com redações ()  
 920 R54: não, não deixar solto  
 921 E99: então, mas dentro dos temas, eles tem momentos em que eles estão em grupo  
 922 deles, eles abrem no grupo e discutem e apresentam. Aí eu não sei falar portug uês,  
 923 não não eu não consigo falar em inglês e passam pra português e tal, mas o que eu  
 924 estava achando, que eles estão fazendo, eles estão () eles estão lutando ()  
 925 R55: ()  
 926 E100: mas não garante esse nível que nós queríamos. Agora eu vou chegar em outro  
 927 ponto. Sônia, pra, pra passar mão na cabeça do aluno e, e você estava dizendo, a  
 928 gente não deve fazer isso. Então, eu entendo que você queira dizer, você vai tentar  
 929 cumprir isso aqui que são, né? Eles fazem, agora como é que nós fazemos, a idéia é,  
 930 se eles fazem trabalhos em grupos, eles fazem trabalhos em pares, porque isso já é  
 931 próprio dessa linha de interação, não dá mais pra ele ficar sozinho, escutando a gente  
 932 falar. Bom, de qualquer maneira, é difícil eles não conseguirem uma nota mínima pra  
 933 entrar em exame? É muito difícil. Se nós queremos ser coerentes com toda essa  
 934 proposta que é construir socialmente, que um ajuda o outro. Gente do céu! Se a gente  
 935 fala alguma coisa. Durante esse curso do professor, eu estava lembrando assim de  
 936 algumas coisas de coerência, né? Então, se a gente tem uma proposta, que seja  
 937 pessoal, que seja coletiva, ta. E é difícil demais fazer como, algumas disciplinas aqui  
 938 fazem, fazem uma avaliação e o aluno não chega a tirar 20,não chega a tirar 3.0,  
 939 então não ficou nada pra ninguém, ou 2 ou 3 só conseguem. Então, até que ponto  
 940 que eles conseguem fazer porque eles não têm domínio de LI, e não do conteúdo.  
 941 Porque o que dói, às vezes, é saber que ele está sabendo o que você está  
 942 perguntando pra mim, mas ele não tem condições de se expressar em inglês pra falar  
 943 aquilo, né?  
 944 C49: eu acho que...trabalhar mais a leitura  
 945 E101: e que cobrança de leitura, Sônia, porque()  
 946 C50: leitura e escrita,né?()  
 947 E102: porque se ele não tem oralidade, menos ainda ele tem escrita porque()  
 948 C51: sim, é,é,mas...  
 949 E103: ()  
 950 R56: 1:20 fala sobre a importância de gêneros  
 951 E104: chegou no ponto que eu tenho que me aposentar mesmo. ()falta 4 anos e vou  
 952 reza pra me aposentar mesmo... fico preocupada quando se joga uma teoria e acha  
 953 que ele vai salvar o mundo....não vou discutir os passos de trabalhar com gêneros ()  
 954 mas daí dizer que os gêneros dá conta dessa formação()  
 955 C52: ()  
 956 E105: gêneros teria que fazer parte do nosso curso... como se os alunos não  
 957 soubessem.... pra cada coisa que a gente faz, tem gênero disso, gêner o daquilo... o  
 958 que me preocupa é essa, todo mundo se dobra pra alguma coisa e esquece que a  
 959 formação é maior... e eu tenho lido muito sobre isso nas férias, ...e o que a Vera  
 960 comenta e discute que eu acho que é o grande nome na área sem dúvida nenhuma,  
 961 que é muito complicado trabalhar com gêneros pra dar conta da linguagem enquanto  
 962 formação está longe ainda do que precisa chegar,né.E lá, se nós temos assim um, um  
 963 recorte pra fazer pro ensino fundamental, e tal aí, aí eu acho mais possível via gênero.  
 964 Agora aqui a língua é um todo...  
 965 R57: ...1((:25))  
 966 E106: são nomes diferentes pra mesmas coisas... ((bebê chorando)) ... a verdade a



967 gente tem que falar, o que a gente está fazendo não está dando conta...  
968 Não chega no 4<sup>a</sup>. ano nem com 30%...  
969 C53: idéia do projeto de monitoria... sessão da tarde com filmes... agora se eles vão  
970 poder vir já é outra questão... enfatizar mais a leitura, dar mais leitura...  
971 M29: o aluno só precisa de 5.0 pra passar.

972

PARTE FINAL:

,

Resumo:

973 O problema do estágio no 3<sup>a</sup>. ano, no qual os alunos vão às escolas pesquisam e não  
974 retornam nada pra escola.(E), o aluno tem que se ver professor , de que está em um  
975 curso de formação(S), mudança de programa para que alunos pudessem ir às escola  
976 desde o primeiro ano (E), proposta dos alunos do 4<sup>a</sup>. ano pra ir ao 1<sup>a</sup>. ano falar sobre  
977 suas experiências nas escolas, [ prof. Márcia vai embora] (E), tentativa fracassada de  
978 reunião de estudo por área ano passado (S) idéia de uma texto-teca e TV para salas  
979 (E,S), dividir as turmas por nível e seus problemas(E,S) proposta reunião de estudo  
980 para este ano 1 vez por mês (A, S, B, E)

---